

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Håkon Fjell

## Masteroppgave

# Elevers opplevelse av vurdering med karakter

"Karakterer gjør ting mer seriøst, det er som en dom".

Pupils' perspectives on assessment with grades

Master i tilpasset opplæring

2019

## Forord

Karakterer oppleves for meg som altoppslukende for elever på ungdomsskolen. De forventer å få karakterer ved alle vurderingssituasjoner, og de diskuterer gjerne høyløst dersom de ikke er enige i den karakteren de har fått. Samtidig stempler vi elevenes kompetanse og ferdigheter med tall, uten at vi er helt klar over hva det gjør med dem. Nietzsche setter det på spissen og hevder at vurdering former hvem og hva vi er (Stobart, 2008, s. 6).

Etter noen få år i jobb som lærer på ungdomsskolen har jeg reflektert mye rundt egen og felles vurderingspraksis. Jeg har flere ganger spurt meg selv om hvorfor jeg vurderer elevene, og hva slags utbytte de skal sitte igjen med. Stobart (2008, s. 114) er opptatt av at vurdering i skolen handler om å oppnå de riktige kvalifikasjonene, og ikke det å lære og utvikle seg i samspill med kvalifikasjonene. Han mener at en slik vurderingspraksis bidrar til at læring blir en lang forberedelse til tester. En slik tankegang ønsker man ikke å ha som lærer, men jeg kjenner meg igjen i det at iblant blir prøven eller testen ubevisst formidlet som målet. Eksamen nevnes ofte for elevene, selv når de går på 8. trinn.

Vi ser sjelden vurdering fra elevperspektivet, og spør oss knapt om hva elevene egentlig tenker og mener om vurdering. I min jobb som lærer har jeg opplevd flere justeringer og endringer av måten vi skal vurdere på. Vurdering er et aktuelt tema som er grunnlag for diskusjon i egen hverdag som lærer, og vi justerer ofte måten vi gir tilbakemeldinger på. Hva slags vurderingspraksis gir de best læringsutbytte? Hva bidrar til at elevenes videre motivasjon for skolearbeid økes? Jeg har også stilt meg undrende til hvordan min relasjon til elevene påvirkes av karakterene de får. Man kan undre seg over hvordan en elev som stadig får svake karakterer vil oppleve relasjonen til meg som lærer. Covington (1984, i Skaalvik & Skaalvik, s. 189) peker på at lav innsats kan være en mulig konsekvens av behovet for beskyttelse, og at lave forventninger om mestring kan øke trusselen mot selvverdet. Dette kan bety at lav mestring, i dette tilfellet svake karakterer, kan ha en sammenheng med at elever kjeder seg, er uengasjerte og ikke motiverte for å drive med skolearbeid.

Elevene skal plasseres på en karakterskala gjennom hele ungdomsskolen, og jeg har undret meg over hvordan dagens unge opplever å bli dømt på den måten i skolen. De skal prestere på flere arenaer hele uken, gjerne arenaer hvor de blir dømt, som i idrett, sosiale settinger og andre fritidsaktiviteter. Vi pedagoger skal være opptatt av å danne gangs mennesker i skolen, men samtidig tar vi oss friheten til å dømme dem og tallfeste dem ved enhver anledning. På

bakgrunn av disse tankene opplever jeg det som veldig spennende å finne ut hvordan elevenes opplevelse av vurdering med karakter egentlig er, og hvordan dette påvirker ulike aspekter av deres hverdag.

Arbeidet med denne oppgaven har vært utrolig lærerikt, interessant og ikke minst spennende. Hele prosessen har gitt meg ny og verdifull innsikt i temaet, noe jeg vil ta med meg videre i mitt pedagogiske arbeid. Jeg vil rette en stor takk til min veileder, Lillian Gran, som har bidratt med utallige gode innspill, løftet opp gode, faglige diskusjoner, og som har holdt meg på riktig vei under hele prosessen. Uten denne støtten hadde dette arbeidet vært mye mer krevende enn det har vært. Jeg vil også takke min korrekturlesende samboer, Julie, for din tålmodighet, støtte og forståelse i det som har vært et hektisk, men innholdsrikt, halvår.

Hamar, mai 2019

Håkon Fjell

---

# Innhold

<b>Forord</b>	<b>2</b>
<b>Innhold</b>	<b>4</b>
<b>Norsk sammendrag</b>	<b>6</b>
<b>Engelsk sammendrag (abstract)</b>	<b>7</b>
<b>1. Innledning</b>	<b>9</b>
<b>1.1 Bakgrunn</b>	<b>10</b>
<b>1.2 Problemstilling og avgrensning</b>	<b>16</b>
<b>1.3 Relevant forskningslitteratur</b>	<b>16</b>
<b>1.4 Oppbygning av oppgaven</b>	<b>20</b>
<b>2. Teoretisk perspektiv</b>	<b>22</b>
<b>2.1 Sosial-kognitiv teori</b>	<b>22</b>
2.1.1 Mestringsforventning	23
2.1.2 Selvoppfatning og selvverd	26
2.1.3 Indre og ytre motivasjon	29
<b>2.2 Vurdering</b>	<b>32</b>
2.2.1 Karakterer som vurdering av læring	33
2.2.2 Vurdering for læring	36
<b>3. Metode og vitenskapsteori</b>	<b>40</b>
<b>3.1 Kvalitativ metode</b>	<b>40</b>
3.1.1 Fenomenologi i kvalitativ forskning	41
<b>3.2 Kvalitativt forskningsintervju</b>	<b>42</b>
3.2.1 Utvalg og rekruttering	42
3.2.2 Intervjuguide og begrepsapparat	43
3.2.3 Gjennomføring av intervjuene	44
3.2.4 Analyse	45
<b>3.3 Metodologiske utfordringer og begrensninger</b>	<b>46</b>
3.3.1 Forskningsintervjuet	46
3.3.2 Forskerrollen	47
3.3.3 Forforståelse	47
<b>3.4 Studiens kvalitet</b>	<b>49</b>

---

3.4.1	Reliabilitet	49
3.4.2	Validitet	50
3.4.3	Etiske vurderinger	50
3.4.4	Troverdighet og overførbarhet	51
<b>4.</b>	<b>Analyse og resultater</b>	<b>52</b>
4.1	Karakterer i skolehverdagen	52
4.2	Selvoppfatning og selververd	56
4.3	Motivasjon og mestringsforventning	59
4.4	Anerkjennelse og lærer-elev-relasjon	60
4.5	Oppsummering av analysen	63
<b>5.</b>	<b>Drøfting og diskusjon</b>	<b>65</b>
5.1	Outcome expectations	65
5.2	Mastery expectations	68
5.3	Indre motivasjon	70
5.4	Opplevelse av selvet	72
5.5	Oppsummering av drøftingen	76
<b>6.</b>	<b>Konklusjon</b>	<b>77</b>
	Litteraturliste	80
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkebrev	85
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv til skoleleder	87
	Vedlegg 3: Intervjuguide	89
	Vedlegg 4: Søkelogg	92

## Figurliste

Figur 1: Vurderingstrekanten	13
Figur 2: Forholdet mellom "efficacy beliefs" og "outcome expectancies"	25

## Norsk sammendrag

Elever som begynner på ungdomsskolen er veldig opptatt av hva som blir annerledes fra tidligere, og da kommer bruken av karakterer opp som en markant endring. I ungdomsskolen opplever man til stadighet hvor opptatt elevene er av karakterene de får. Alt fra karakterer på gloseprøver til terminkarakterer diskuteres blant elevene, og både bevisst og ubevisst sammenligner de seg med andres resultater, noe Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 215) trekker frem som en effekt av summativ vurdering. Hensikten med denne kvalitative studien er å innhente kunnskap om hvordan elever selv opplever vurdering med karakter, og er gjennomført for å få frem elevenes stemme. Studien vil undersøke på hvordan elever opplever at vurdering med karakter påvirker deres selvoppfatning og motivasjon for skolearbeidet, i tillegg til hvordan karakterer påvirker deres opplevelse av å bli anerkjent i skolehverdagen.

Det teoretiske rammeverket vil bygge på Bandura (1997) sin sosial-kognitive teori, med fokus på mastery expectations og outcome expectations. Videre vil det bygge på vurdering av og for læring, med hovedvekt på Stobart (2008), Black og William (1998) og Hartberg, Dobson og Gran (2012), hvor Honneth (2008) sin teori om anerkjennelse knyttes inn. Her vil også Rosenberg (1979) og Honneth (2008) knyttes inn som viktige deler når det gjelder teori om selvet. Til slutt vil teori om motivasjon belyses, med hovedvekt på Deci og Ryan (2017). Studien tar utgangspunkt i kvalitativ metode, med fenomenologisk tilnærming. Innhenting av data ble foretatt gjennom individuelle semi-strukturerte kvalitative forskningsintervjuer med fem elever ved 10. trinn (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm, 2010).

Funnene i denne studien viser at når elevene hører begrepet vurdering, så tenker de umiddelbart på karakterer. De opplever at vurdering med karakter er en mer seriøs vurdering enn vurdering uten karakter, og at det teller i mye større grad på vitnemålet. De mener at karakterer både kan spille en positiv og en negativ rolle. Det positive ved det er at en god karakter vil bidra til bedre selvtillit i faget, mens det de beskriver som en dårlig karakter vil spille en negativ rolle for motivasjon og mestringsfølelse. De opplever samtidig at vurdering med karakter overskygger den skriftlige tilbakemeldingen. Alle elevene forteller at den beste vurderingspraksisen er å få tilbakemelding uten karakter først, for så å få karakteren ved en senere anledning. Dette vil kunne skape mindre sammenligning mellom elever, og de vil heller ikke bli skuffet i klasserommet.

## Engelsk sammendrag (abstract)

When pupils start in lower secondary school, they are concerned with what is different from primary school and the use of grades is a significant change for them. Teachers constantly experience how engaged pupils are in the grades they are receiving. No matter the test, the grades are always a topic of discussion and the students both consciously and unconsciously compare themselves with the results of others. In reference to this Skaalvik and Skaalvik (2018, p. 215) point out as an effect of summative assessment. The purpose of this qualitative study is to obtain knowledge about how students themselves experience assessment with grades, and it is conducted in order to bring out the students' voice on the matter. The study examines how pupils' experiences with graded assessment influences their self-perception and motivation for school work, as well as how grades affect their experience of being acknowledged in their everyday life at school.

The theoretical framework is based on the social-cognitive theory with focus on mastery expectations and outcome expectations by Bandura (1997). It is also based on theory about assessment of and for learning with emphasis on Stobart (2008), Black and William (1998) and Hartberg, Dobson and Gran (2012), with links to the theory of recognition by Honneth (2008) and theory about the self by Rosenberg (1979) and Honneth (2008). Theory about motivation with emphasis on Deci and Ryan (2017) is also used. The study is based on a qualitative method with a phenomenological approach. Data was obtained by individual semi-structured qualitative research interviews with five students in 10<sup>th</sup>. grade (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm, 2010).

The findings of this study show that pupils immediately think of grades when they hear the word assessment. In their experience, an assessment with a grade is more serious and will have more to say for the final school-leaving certificate than an assessment without a grade. They believe that grades can both affect them a negative and a positive role in their everyday life at school. A positive aspect is that a good grade can contribute to a more confident self-esteem in the subject, while what they describe as a bad grade can play a negative role for further motivation and sense of achievement. At the same time, they also experience that an assessment with grade overshadows the written feedback on the assessment. All the students of this study agree in that the best practice of assessment is to get feedback without a grade

first, and then get the grade at a later time. This will cause less comparison between the students, and they will not be disappointed when receiving their assessment in the classroom.



---

# 1. Innledning

I en studie, gjennomført i Norge, av sammenhengen mellom elever på 10. trinnns mål, deres aktive deltakelse i skolen, og bruk av alkohol og røyk, trekker Diseth og Samdal (2015) frem at karakterer ikke motiverer elevene, og at elevenes mestringsglede kan hemmes av ytre motivasjon, altså karakterer. Hovedtema for denne masteroppgaven er elevenes opplevelse av vurdering med karakter, hvor det vektlegges elevenes egne erfaringer, opplevelser og beskrivelser. Vurdering med karakter kalles ofte summativ vurdering (Black & William, 1998; Hartberg, Dobson & Gran, 2012), og den karakteriseres av at den gir uttrykk for elevens faglige nivå på et gitt tidspunkt. Vurdering som kun presenterer en karakter har begrenset veiledningsfunksjon, og viser ikke hva eleven behersker, eller hva eleven trenger å arbeide mer med (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 214). Hva slags vurderingspraksis man møter i den norske ungdomsskolen varierer fra skole til skole, men alle ungdomsskoler må gi karakterer ved halvårsvurdering og sluttvurdering, jf. opplæringslova § 3-4 (Opplæringslova, 1998). Innenfor vurderingspraksis finner man skoler som kun gir karakterer ved termin, mens andre velger å benytte seg av vurderinger med karakter ved enhver vurderingssituasjon. Blant annet har Ringshaug ungdomsskole i Tønsberg kuttet ut karakterer de siste fire årene, sett bort fra ved termin og sluttvurdering. De har gode opplevelser med dette, og opplever mindre press og prat rundt karakterer hos elevene. Denne praksisen har heller ikke påvirket avgangskarakterene, og lærerne på skolen mener vurderingspraksisen fungerer godt (Ertesvåg & Hægeland, 2018). Dette er noe som kan diskuteres både på lokalt, regionalt og nasjonalt nivå, der det kan stilles spørsmål ved hva elevene selv egentlig mener om vurdering med karakter. Forskningen i denne kvalitative studien forsøker å få frem elevenes opplevelser og erfaringer med karakterer. Funnene kan være et viktig bidrag i diskusjonene rundt vurderingspraksis, og vil kunne bidra til å skape en bedre forståelse av vurdering med karakters effekt på elevenes opplevelse av seg selv.

Vurdering og vurderingspraksis i skolen henger sammen med forståelsen om tilpasset opplæring, ved at den må være inkluderende og læringsfremmende, samt sørge for at elever opplever likeverd og deltakelse i skolehverdagen. Tilpasset opplæring er et omfattende begrep som er forsøkt definert av mange. Nordahl og Dobson (2009) poengterer at tilpasset opplæring omfatter mye mer enn det materielle og det ressursmessige i en pedagogisk praksis. De kobler vurdering og tilpasset opplæring sammen ved at de hevder tilpasset opplæring handler om det menneskelige, lærer-elev-relasjon, vurderingspraksis og ledelse og

refleksjon i og utenfor klasserommet (Nordahl & Dobson, 2009, s. 7). Engen (2010) på sin side definerer tilpasset opplæring som ethvert tiltak på individ-, organisasjons- eller kulturnivå, som bidrar til at elevene får optimale muligheter til å realisere sitt lærings- og utviklingspotensial. Dette omhandler instrumentelle kunnskaper og personlighetsutvikling eller danning, samtidig som de har optimal sjanselighet når det gjelder å nå skolens mål. Denne definisjonen har et sosiokulturelt preg, ved at alle elever skal få optimale og like muligheter til å realisere sitt potensial. I denne studien er det disse to definisjonene som vil ligge til grunn for forståelsen av tilpasset opplæring. Danning trekkes også inn som en forutsetning for at elevene skal ha optimale betingelser når det gjelder instrumentell læring, eksempelvis av en grunnleggende ferdighet (Engen, 2010, s. 52).

Inkludering og likeverd, deltakelse og læring trekkes frem av Eriksen, Dobson, Nes og Sand (2011) som noen sentrale begreper når det gjelder tilpasset opplæring. De legger vekt på den vide forståelsen av begrepet, som betyr at tilpasset opplæring gjelder hele læringsmiljøet. Samtidig trekker de frem at det også må forstås som noe konkret i undervisningsdifferensiering, blant annet i innholdsvalg og i arbeids- og vurderingsformer (S. Eriksen, Dobson, Nes & Sand, 2011, s. 14-17). Tilpasset opplæring er en viktig del av hverdagen i den norske skole, og i opplæringslova § 1-3 står det at opplæringen i den norske skolen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven (Opplæringslova, 1998). Tilpasset opplæring handler om at alle elever skal ha nytte av å gå på skolen, der de skal utvikle seg som personer, tilegne seg faglig kunnskap og oppleve et godt fellesskap. Alle elever skal utfordres, og oppleve at de lykkes med skolearbeidet (Bunting, 2014, s. 22-23). Dette bør ses i sammenheng med opplæringslova § 3-11, som sier at underveisvurdering i fag skal brukes som et redskap i læringsprosessen, som grunnlag for tilpasset opplæring og bidra til at eleven øker kompetansen sin i fag. Underveisvurdering kan bidra til at lærere og elever blir bevisste på hvor eleven er i sin læring, hvor eleven skal og hva lærer og eleven bør gjøre for at eleven skal komme videre i læringen (Forskrift til opplæringslova, 2006).

## 1.1 Bakgrunn

Fremtidens skoleutvalg, ledet av Sten Ludvigsen, består av to norske utredninger, og i den første er det samlet et eget kapittel om hva som gir læring (NOU 2014:7, 2014). NOU (2014) viser at læring fremmes ved at elevene deltar aktivt i, og forstår læringsprosesser, og at læringsmiljøet tar hensyn til elevenes relasjoner, motivasjon og følelser. Videre fremmer det

---

læring at elevene deltar i kommunikasjon og samarbeid, får utvikle dybdeforståelse, får utfordringer som gjør at de utvikler seg faglig, er orientert mot mål og progresjon i læringen og at undervisningen er tilpasset elevenes ulike forkunnskaper og erfaringer (NOU 2014:7, 2014). Elever som begynner på ungdomsskolen er veldig opptatt av hva som blir annerledes fra tidligere, og da kommer bruken av karakterer opp som en markant endring (Nordahl et al., 2012, s. 50-51). Av egen erfaring er elever i ungdomsskolen veldig opptatt av karakterene de får. Alt fra karakterer på gløseprøver, til terminkarakterer diskuteres blant elevene, og både bevisst og ubevisst sammenligner de seg med andres resultater, noe Black og William (1998, s. 6) trekker frem som en effekt av summativ vurdering. Vurdering av elevens kompetanse beskrives også som et effektivt verktøy for å øke motivasjon, opplevelse av mestring og for å fremme videre læring. Tilbakemelding må gis slik at elevene forstår hva de skal gjøre for å prestere bedre, og bidra til økt selvtillit og motivasjon hos elevene (Stortingsmelding nr. 22, 2010-2011). Vurdering skal være et uttrykk for elevenes kompetanse, og elevene skal gjennom vurdering få en god veiledning og tilbakemelding. Forskningen viser at grunnopplæringen preges av en læringsfremmende vurderingskultur i større grad enn tidligere, som et resultat av gode lokale utviklingsprosesser og nasjonale tiltak, blant annet vurdering for læring (Stortingsmelding nr. 28, 2015-2016).

Dagens unge er en del av ”generasjon prestasjon” (Madsen, 2018). De opplever press fra alle hold om å lykkes. Dette innebærer å være flink, å være attraktiv, å være populær både i den virtuelle og i den virkelige verden. Det vedgås samtidig at utgangspunktet for å lykkes aldri har vært bedre, men trivselsundersøkelsene i skolen viser at dette ikke er tilfellet. Mange sliter i hverdagen med stress rundt det å ikke strekke til. Slik det har blitt vil idealet om å lykkes komme sammen med realiteten om å mislykkes, som kan føre til bekymringer, uro og stress (Madsen, 2018, s. 184-185). Hele 21 % av elevene i 10. klasse rapporterer at de opplever stress på grunn av skolearbeidet (Samdal et al., 2016). På bakgrunn av dette kan man undre seg over hvordan elevene opplever vurderinger, og hva de vektlegger. Samtidig kan man stille spørsmål om hvordan elever blir påvirket av vurderinger, og hva slags opplevelse av seg selv de sitter igjen med. Ifølge Maurice Rosenberg er selvverdet menneskets fundamentale referanseramme i livet (Rosenberg, 1979, s. 17-22).

Elevvurderingen i den norske skolen kritiseres av Dahle & Wærness (2007), på bakgrunn av at de er kritiske til at den bidrar til å forsterke forskjellene mellom elever. Flere får toppkarakterer, og flere går ut av ungdomsskolen uten karakterer i alle fag. Dette etter innføringen av Kunnskapsløftet. Det viser en ny forskningsrapport ved Norsk institutt for

forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA), som vurderer at Kunnskapsløftet har hatt en viss negativ innvirkning på utviklingen av den sosiale ulikheten i grunnskolen (Bakken & Elstad, 2012). Dahle og Wærness (2007) peker på at enkelte elever ikke blir integrert i skolefaglige læreprosesser, og at læreres vurdering oftest legger vekt på mangler i stedet for det elevene mestrer. De hevder at vurderingssystemet i den norske skolen ikke er godt nok for elever som ikke får karakteren 5 eller 6 (Dahle & Wærness, 2007). En slik forsterkning av forskjellene mellom elever kan bidra til å plassere elevene i sosiale kategorier, noe Eckert (1989) definerer som "Jocks and Burnouts". Hun trekker frem forskjellen mellom den "ledende gjengen", som deltar entusiastisk og som anerkjennes i skolen, og "rebellene", som avviser skolehegemoniet, og som føler seg avvist av skolen (Eckert, 1989, s. 2-3).

Skolen og lærere besitter makt til å drive undervisning, og på den måten påvirke elevens læring og erfaringer, hevder Nordahl et al. (2012, s. 50). Dette knyttes også til sosiale og personlige forhold, og dermed også elevenes identitetsutvikling. Vurdering innebærer en stor mulighet for å utøve makt, og det er avgjørende at lærerens skjønn ikke påvirkes av antipatier eller sympatier for eleven. Elevers eventuelle opplevelse av urettferdighet og maktbruk fra lærerens side i vurdering vil lett få negative konsekvenser for elevenes innsats, innstilling og læringsutbyttet. Det finnes eksempler på barn og unge som i skoleårene har fått erfaringer som senere i livet gir store negative konsekvenser. Dette er unge mennesker som i møte med lærere ikke fikk anerkjennelse, opplevde massive nederlag og lite mestring. Dette bekrefter at vurderingsarbeid bør hvile på en refleksjon over makten som er gitt læreren i alle former for vurdering. Dette gjelder spesielt overfor elever som oppnår lave skolefaglige prestasjoner, og/eller viser en problematisk oppførsel i skolen. Vurderingsarbeidet kan lett anvendes i et individperspektiv, som vektlegger at det er eleven det er noe galt med (Nordahl et al., 2012, s. 50-51).

I England stiler arbeidet med "assessment for learning", vurdering for læring eller formativ vurdering, seg tre spørsmål rundt vurdering for læring. Konklusjonen deres tyder på at formativ vurdering hever standarden<sup>1</sup> i skolen (Black & William, 1998, s. 19). Assessment Reform Group i England viser til funn som indikerer at testing har en negativ innvirkning på elevens motivasjon. Videre hevder de at flere aspekter ved dette har betydelig påvirkning for

---

<sup>1</sup> Standarder i skolen handler om at kvaliteten på det som leveres er på et akseptabelt nivå.

elevenes fremtidige læring, noe som bidrar til å skape bekymring (Assessment Reform Group, 2002). Vurdering og undervisning er nært forbundet, også i generell didaktikk. Det er en bevissthet om at vurdering alltid er undervisningens følgesvenn, og vurderingskulturen er et grunnlag for tilbakemelding eller fastsettelse av oppnådd nivå (Nordahl & Dobson, 2009). Forbindelsen mellom vurderingskultur, læring og motivasjon er understreket av Assessment Reform Group og ”vurdering for-læring-bevegelsen” (Black & William, 1998). Smith (2009, i Nordahl & Dobson, 2009, s. 94) påpeker at motivasjonen hos elever hviler på om de føler seg aksepterte og trygge i læringssituasjonen. Hun hevder videre at alle former for prøver kan virke negativt på elevenes motivasjon, men understreker at det først og fremst gjelder for elever som i utgangspunktet har lav selvfølelse, og i læringssituasjoner hvor læreren ikke forklarer bakgrunnen for prøveresultatet for elevene. Ifølge Engh et al. (2007, i Nordahl og Dobson, 2009, s. 94) kan denne sammenhengen illustreres i vurderingstrekanten nedenfor.

*Figur 1: Vurderingstrekanten*



I 2009 kom nye vurderingsforskrifter i den norske skolen, på bakgrunn av resultatene på PISA-undersøkelsene tidlig på 2000-tallet (Forskrift til opplæringslova, 2006). I 2001 viste målingene i PISA at norske 15-åringer presterte på et middels kompetansenivå internasjonalt i lesing, naturfag og matematikk, noe som ble omtalt som ”PISA-sjokket” (Utdanningsdirektoratet, 2011). Disse resultatene satte et politisk fokus på norske elevers resultater i skolen. Dette førte til ny forskrift om individuell vurdering i 2009, hvor det ble innført veiledende kjennetegn på måloppnåelse i noen fag. Denne satsingen omhandlet underveisvurdering, og hadde som mål å videreutvikle læreres vurderingspraksis gjennom økt kompetanse og forståelse for vurdering som redskap for læring. Gjennom satsingen vurdering for læring er formålet at elevene skal utvikle et læringsspråk, noe som vil bidra til å heve elevenes evne til refleksjon rundt læringsprosessen (Utdanningsdirektoratet, 2011). På bakgrunn av resultatene fikk den norske skolen en dreining mot vurdering for læring, og

vekk fra en normbasert vurdering. Formålet ble å se etter hva elevene mestrer, og ikke fokusere på hva de gjør feil.

Det er ikke blitt mindre karakterforskjeller i Kunnskapsløftets første år (Bakken, 2010, s. 7). Dette forteller en rapport som undersøker om Kunnskapsløftet bidrar til å redusere sosial ulikhet i læringsutbytte, basert på elevers kjønn, minoritetsstatus og foreldrenes utdanning. På en del skoler har elevene stor faglig framgang gjennom ungdomstrinnet, mens det på andre skoler er motsatt. Skoler som oppnår gode resultater for elevene sine, trekker opp resultatene for alle elevgrupper. Et spennende funn er at ungdomsskoler som styrker læringsmiljøet sitt, ikke bare kan forbedre resultatene for elevene sine generelt, men bidrar også til at prestasjonsforskjellene mellom ulike elevgrupper ikke blir så store (Bakken, 2010, s. 7-8). Karakterer kan spille en rolle når det gjelder sosial ulikhet. Mange elever fra språklige minoriteter kommer fra familier med lav utdanning, og anses som en viktig utfordring for skolen og de læringsmuligheter som kan skapes der. Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) trekker frem undersøkelser som blant annet viser at barn med lavt utdannede foreldre får lavere karakterer enn barn med høyt utdannede foreldre. Derfor anses gode læringsmuligheter på skolen som en viktig faktor for samfunnets ønske om sosial utjevning (Dale & Øzerk, 2009, s. 57).

Diskusjonen om karaktersetting i skolen har vært preget av læreres manglende oppfølging av anbefalt praksis. Det har også blitt preget av forholdet mellom vurdering av kunnskap og deltakelse, samt spenninger mellom læreres arbeidssituasjon og formelle krav til karaktersetting ved sluttvurdering (Prøitz & Borgen, 2010, s. 10). På 2000-tallet har nyere forskning fulgt opp disse problemstillingene. Dette preges av gjennomgripende endringer som følge av "The Assessment Reform", først og fremst ved utvikling av internasjonale og nasjonale undersøkelser av elevers kunnskaper og kompetanser. Videre påvirkes det av endringer i læreres vurderingspraksis i klasserommet, som medfører nye og annerledes forventninger til lærernes kompetanse og praksis på vurderingsfeltet. Forskning av læreres vurderingspraksis på 2000-tallet viser at lærere kan ha mangelfull opplæring og kompetanse i å ivareta disse forventningene (Prøitz & Borgen, 2010, s. 10).

Det oppstår flere utfordringer knyttet til rangeringer som en del av feedback, blant annet det faktum at i ungdomsskolen er rangeringene satt i system gjennom bruk av karakterer. Flere forskningsprosjekter har vist at feedback i sammenheng med karakterer er læringshemmende (Hartberg et al., 2012, s. 124-125). Butler (1988, i Hartberg et al. 2012, s. 125) gjorde en

---

undersøkelse av læringsutbyttet av ulike former for feedback hos 132 sjetteklassinger i Israel. Alle elevene fikk utdelt en likelydende, større oppgave, og leverte etter en periode denne oppgaven til vurdering. Forskere og lærere graderte arbeidene uavhengig, og etter to dager fikk elevene feedback. Elevene i fire av klassene fikk kun vite hvordan oppgaven var gradert. I fire andre klasser fikk elevene kommentarer på hva de kunne forbedre, og hva som var bra. I de siste fire klassene fikk elevene både en tilbakemelding og en gradering. Funnene i denne undersøkelsen viser at elevene som bare fikk kommentar løftet seg i gjennomsnitt 30 prosent ved neste oppgavelevering. De som kun fikk gradering viste ingen progresjon. Det interessante funnet i denne undersøkelsen er at elevene som fikk både kommentar og gradering heller ikke hadde noen utvikling. Oppsummeringen av undersøkelsen var at graderinger, eller karakterer, dreper kommentarer (Butler, 1988, i Hartberg et al., 2012, s. 125).

Dagens ungdom opplever en stressende hverdag, med press fra flere områder. Sosiale medier bidrar også til å skape en hverdag som bærer preg av at man hele tiden skal prestere, på alle arenaer. På bakgrunn av dette har jeg spurt meg selv om hvilken rolle karakterer spiller i hverdagen til en ungdomsskoleelev. Hva gjør karakterene med elevenes selvoppfatning, selvtillit og selvverd? Hva gjør karakterene med det sosiale samspillet, både på og utenfor skolen? Har det noe å si om du er en elev som mestrer, eller en som strever, i vennegjengen? En skole som har fokusert på karakterer i samspill med elevenes sosiale hverdag har nylig blitt trukket frem i nasjonale medier, blant annet i NRK ved Holø og Ording (2019). Gran ungdomsskole har lagt ved et brev ved utdeling av terminkarakterene til elevene på 8. trinn, der de blant annet nevner at karakterene ikke har noen betydning for hvem du er som person. Lærerne skriver blant annet følgende:

Disse karakterene viser ikke hvor utmerket og unik du er. Disse karakterene viser ikke at du er en god venn eller at du er flink til å passe på dine søsken. Det er ingen prøver eller tentamener som kan vise alle de fine egenskapene du har, som gjør deg til akkurat den personen DU er. (Holø & Ording, 2019)

Denne tankegangen når det gjelder karakterer er noe jeg har reflektert mye rundt. Tankene jeg har løftet frem her er bare noen få av alle tanker som har slått meg i løpet av min korte tid som lærer i ungdomsskolen. Dermed ble det naturlig for meg å fokusere på elevens opplevelse av vurdering, og hva det gjør med dem, i min masteroppgave.

## 1.2 Problemstilling og avgrensning

I denne oppgaven ønsker jeg å se på elevenes egne opplevelser av det å få vurderinger med karakterer på ungdomstrinnet. Det er ikke like vanlig å forske på elever og deres opplevelser, og det er en inngang på feltet som er lite brukt. Dermed utelukker jeg lærernes beskrivelser av hvordan de tror elevene opplever dette i denne oppgaven. Dette er på bakgrunn av at det finnes mye forskning på læreres meninger om vurdering, og ulike studier som tar for seg forskjellig vurderingspraksis (Gloppen, Dobson, Andersen, Christiansen & Sofienlund, 2014; Wilson, 2014). Jeg ønsker å løfte frem elevenes stemme, og finne ut hvordan de påvirkes av vurdering med karakter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44-45).

Formålet med studien vil dermed være å belyse hvordan elevene opplever vurderingspraksisen i den norske skolen, hvordan den bidrar til læring for den enkelte, samt hvordan det påvirker den enkeltes sosiale hverdag på skolen. Underveis i perioden hvor jeg jobbet med å formulere en problemstilling foretok jeg noen små justeringer. I starten jobbet jeg ut fra hvordan vurdering med karakter påvirker elevenes sosiale og faglige utvikling, men jeg så at den problemstillingen ville bli for vid og omfattende. Dermed fokuserte jeg på hva jeg egentlig ville forsøke å besvare, og endte opp med følgende problemstilling:

*”Hvordan er elevers opplevelse av vurdering med karakter – og hva gjør det med dem?”*

Begrepet ”opplevelse” handler om elevenes egne beskrivelser og erfaringer av det å motta vurderinger med karakter, og hvordan de opplever og påvirkes av dette. Jeg ønsker at de skal sette ord på sine følelser, og sette ord på hvordan karakterer påvirker dem faglig og sosialt. I den forbindelse ønsker jeg å finne ut om, og eventuelt hvordan, deres forventning om mestring og motivasjon påvirkes, i tillegg til karakterers rolle i det sosiale samspillet. Med ”vurdering med karakter” mener jeg summativ vurdering (Black & William, 1998; Hartberg et al., 2012). Det vil omhandle de situasjonene der elevene mottar karakteren som tilbakemelding, enten med eller uten skriftlig tilbakemelding i tillegg.

## 1.3 Relevant forskningslitteratur

Aktuell forskning på vurdering viser at karakterer ikke motiverer elevene og bidrar til en instrumentell skolehverdag, men at de samtidig er veldig opptatt av dem (Diseth & Samdal, 2015; Löfgren, Löfgren & Lindberg, 2019; Sandvik & Buland, 2014). Forskning på



---

vurdering, både i lærer- og elevperspektiv, samt forskning på vurderingsmetode, løfter særlig frem vurdering for læring som den mest effektive vurderingsformen (Gloppen et al., 2014; Leirhaug, 2016; Wilson, 2014).

Prosjektet ”Forskning på individuell vurdering i skolen” evaluerer vurderingssatsingen i skolen etter oppstart av satsingen vurdering for læring, og den viser at elever på alle trinn har relativt høy bevissthet om vurdering, selv om fokuset på dette blir sterkere jo eldre elevene blir (Sandvik & Buland, 2014). Elever på alle trinn opplever vurdering som viktig for egen læring. Samtidig viser studien at elever i ungdomsskolen har et klart fokus på den summative vurderingen, og de er i mindre grad opptatt av hvordan vurdering kan bidra til egen faglig utvikling. I videregående opplæring har det vært en like lang tradisjon for vurdering med bruk av karakterer og et målrelatert vurderingssystem. Det antydes i evalueringen av Kunnskapsløftet (Olsen, Hopfenbeck, Lillejord & Roe, 2012), at det er ulike vurderingskulturer på tvers av forvaltningsnivå, skoleslag og innad i skolene. Når det gjelder undervisningsvurdering, viser FIVIS-studien få signifikante forskjeller mellom fagene. En praksisfortelling fra Borgheim viser store forskjeller i graden av eksplisering av mål og elevaktivitet. Dette kan henge sammen med manglende fortolkningsfellesskap mellom lærerne. Reliabilitet i karaktersetning omtales mer detaljert enn hva slags læringsprosesser eller læringsutbytte faget rommer. Matematikklærerne har et system med hyppige prøver, og de bruker en finmasket karakterskala med pluss, minus og skråstrek, som de regner som vurderingen i faget. Faglige tilbakemeldinger i timer er ikke en del av deres vurderingsbegrep – ”det kaller jeg tilbakemelding”, sier en matematikklærer: ”Jeg kaller ikke dét vurdering.” Ulikhetene som vi ser i og mellom språkfagene, indikerer at lærerne i liten grad samarbeider om undervisning (Sandvik & Buland, 2014).

Studien til Diseth og Samdal (2015) viser at karakterer ikke nødvendigvis gir bedre motivasjon for elevene. Ifølge funnene presterer elevene bedre på skolen når de blir motiverte av å mestre oppgavene. Samtidig viser studien at når motivasjonen er å prestere bedre enn medelever, vil ikke det gi noen positiv effekt på skoleprestasjonene. De retter et kritisk blikk mot å gi karakterer på lavere trinn i skolen, da det vil gjøre barn oppmerksomme på prestasjon i stedet for mestringsglede. Resultatene av studien til Diseth og Samdal viser at ytre motivasjon, i dette tilfellet karakterer, ikke har noen sammenheng med prestasjonsnivået. De underbygger dette med at det stemmer med tidligere forskning, som viser at elever har mer nytte av sin egen mestringsglede alene. Videre trekker de frem det økende fokuset på prestasjon knyttet til at man skal være flink, selv om barn ofte har

glede av å lære uten å måtte forholde seg til en belønning. Karakterer kan virke hemmende på denne læreprosessen. Studien trekker også frem at den indre motivasjonen for læring reduseres i overgangen mellom barneskole og ungdomsskole, noe som antakelig har en sammenheng med at ungdomsskoleelever i større grad blir utsatt for evnerelatert sosial sammenligning, altså karakterer. Når prestasjonene sammenlignes med medelever, vil dette ifølge forskerne svekke elevenes indre motivasjon. Forskerne peker på at lærerens evne til å gi gode tilbakemeldinger til eleven om hva han eller hun kan gjøre for å lære mer som en viktig faktor for å oppmuntre elevene til mestring. I tillegg presenterer de at relasjonsstøtte er viktig for at elevene skal oppleve mestringsfølelse og bli motiverte. De konkluderer med at karakterer ikke motiverer elevene (Diseth & Samdal, 2015).

En undersøkelse av 823 elever i ungdomsskolen, gjennomført av Skaalvik, Federici og Klassen (2015), viste at elevenes mestringsforventninger i matematikk predikerte indre motivasjon, innsats og utholdenhet langt sterkere enn elevenes karakter ved siste termin. For elever med like høye mestringsforventninger, hadde karakterforskjeller liten betydning for deres motivasjon. Forfatterne tolket resultatene slik at karakterer i matematikk påvirket elevenes forventning om mestring, som i neste omgang påvirket deres motivasjon (Skaalvik, Federici & Klassen, 2015). Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 124-125) mener at elever med høye mestringsforventninger er i bedre stand til å regulere sin læringsatferd, i tillegg til at de er flinkere til å sette seg realistiske mål, planlegge læringsaktiviteten, overvåke sin egen læring og justere strategien når det er nødvendig.

Jenter rapporterer om økning av depressive følelser og tanker i overgangen mellom 8. og 9. trinn på ungdomsskolen, viser en ny norsk studie. De forklarer blant annet dette med karakterpress, og at karakterene kunne spille en stor rolle på om de kommer inn på riktig studievalg på videregående skole. De forteller om en opplevelse av et tydelig økt press, og en opplevelse av å aldri ha fri fra skolearbeidet på ungdomsskolen (Øgård-Repål, Strand & Karlsen, 2017).

Ungdommer er allerede på ungdomsskolen bekymret for karriere og arbeidsmuligheter, antyder en rapport NOVA har utarbeidet. De opplever at hele deres fremtid skal defineres på ungdomsskolen, og som tiendeklassinger er det viktigste å komme inn på den ønskede videregående skolen. Samtidig ser de ikke konsekvensene av å ikke få gode nok karakterer. Siden konsekvensene virker vage, men samtidig livsbestemmende, vil det gjøre det vanskeligere for dem å håndtere stress knyttet til skoleprestasjoner. Elevene forteller at de

---

ønsker seg mindre karakterpress og at lærerne skal stille ikke-konkurrerende krav, men definerte mål (I. M. Eriksen, Sletten, Bakken & Von Soest, 2017).

Masteroppgaven til Lise A. Reiten (2017) er relevant å vise til, siden den konkluderer med at karakterer overskygger alt, i en studie som undersøker hvilken sammenheng det er mellom læreres vurderingspraksis og elevers motivasjon for læring. Dette er et felt det ikke er forsket mye på, og studien indikerer at karakterer er dominerende opp imot elevers mål med motivasjon for læring. Elevenes beskrivelser av egen læring kommer tilbake til at de måler egen læring opp imot karakteren. Også lærerne forteller at elevene legger stor vekt på betydningen av karakterer. Et annet funn er at elever og lærere ikke har samme oppfatning av begrepet vurdering. Elevene knytter vurdering til hvordan de kan forbedre karakteren ut fra tilbakemeldingene de får (Reiten, 2017).

Læringsutbytte og trivsel er noe Löfgren, Löfgren og Lindberg (2019) er bekymret for. De undersøkte elever i 12-13-årsalderen sine opplevelser av å få karakterer for første gang i den svenske skolen. De argumenterer med at alle elevene i studien påvirkes av karakterer og ros i skolen, og funnene viser hvordan noen elever gjør alt de kan for å tilpasse seg karaktersystemet. Studien trekker frem en bekymring for at elevene ikke oppfordres nok til å lære for læringens og mestringens skyld. En slik karakterpraksis kan sette elevenes engasjement rundt deres egen læring på spill, og gjøre dem mer instrumentelle eller utslitte i relasjon til skolearbeid (Löfgren et al., 2019).

Vibulphol (2016) gjennomførte en studie som viser hvordan engelskopplæringen for Thailandske elever på 9. trinn påvirker deres læring og motivasjon i engelske klasserom. Studien viser at mange av elevene viste motivasjon for å lære engelsk, og viste til tider glede i å lære, men læringsutbyttet var ikke høyt. Samtidig økte ikke elevenes motivasjon underveis i undervisningsøktene. Det ble observert strategier som forsøkte å øke den ytre motivasjonen til elevene, noe som påvirket enkelte elevers opprinnelige interesser til situasjonsbasert læring. Bare klassene som handlet om egen, indre motivasjon, ble vurdert til å ha høy grad av motivasjon og læring (Vibulphol, 2016).

Selv om det er en studie som tar for seg elever på videregående skole, presenterer Lødding, Seland og Prøitz (2016) noen spennende funn relatert til karakterer. Deres studie fokuserer på hvordan trekk ved vurderingsregimet legger til rette for elevenes kontinuerlige, faglige progresjon. De trekker frem at elever som ikke ser seg i stand til å kjempe i toppen av

karacterskalaen, eller som ikke ser poenget med å opptre strategisk i møte med lærere, kan oppleve mulighetene for stadig forbedring som utmattende (Lødding, Seland & Prøitz, 2016).

En artikkelbasert doktoravhandling av Prøitz (2013) antyder at det er en samlet, dominerende forståelse av læringsutbytte. Studien identifiserer også alternative tilnæringer til konseptet presentert av forskere og lærere. Analysen illustrerer hvordan flere forståelser er på spill i praktisk språkbruk mellom og innenfor grupper av deltakere. Studien foreslår en firedelt modell for identifisering av konseptualiseringer av læringsutbytte. Funnene i studien indikerer at en dominerende konseptualisering begrenser forståelsen av læringsutbytte, mens andre tilgjengelige forståelser tilsynelatende forblir utforsket av deltakerne studert (Prøitz, 2013).

Mens Diseth og Samdal (2015) finner at karakterer ikke gir bedre motivasjon for elevene, viser Reiten (2017) at karakterer overskygger alt, og er dominerende opp imot elevers mål med motivasjon for læring. Sandvik og Buland (2014) poengterer at elevene fokuserer i større grad på den summative vurderingen jo eldre de blir, noe som er i tråd med Eriksen et al (2017) som viser at elever allerede på ungdomsskolen er bekymret for karrieren, og dermed fokuserer på vitnemålet. Löfgren et al. (2019) er bekymret for at karakterpraksis setter elevenes engasjement rundt egen læring på spill, mens Lødding et al. (2016) trekker frem at elever som ikke ser seg i stand til å få gode karakterer, kan oppleve mulighetene for stadig forbedring som utmattende. Dette er relevant for problemstillingen her i denne studien, hvor elevenes opplevelse av karakterer, og hva det gjør med dem, løftes frem.

Selv om det finnes noe tidligere forskning på feltet, så viser det seg at det fortsatt er behov for forskning for å få frem elevers virkelige opplevelse av vurdering med karakter. Elevenes subjektive opplevelse av vurdering med karakter fra et elevperspektiv er et viktig forskningsfelt som bør utforskes.

## 1.4 Oppbygning av oppgaven

Oppgaven består av seks kapitler. I kapittel én presenteres oppgaven, dens avgrensning, relevant forskningslitteratur og aktualitet. I kapittel to kommer en teoretisk forankring av problemstillingen. Det teoretiske rammeverket bygger på teori om vurdering for læring, med hovedvekt på Stobart (2008), Black og William (1998) og Hartberg, Dobson og Gran (2012),

hvor Honneth (2008) sin teori om anerkjennelse knyttes inn. Videre vil det dreie seg om Bandura (1997) sin sosial-kognitive teori, med fokus på mastery expectations og outcome expectations. Her vil også Rosenberg (1979) og Honneth (2008) knyttes inn som viktige deler når det gjelder teori om selvet. Til slutt vil teori om motivasjon belyses, med hovedvekt på Deci og Ryan (2017).

I kapittel tre vil det dreie seg om metode, hvor fenomenologi i kvalitativ metode presenteres. Dette kapittelet har hovedvekt på Postholm (2010), Kvale og Brinkmann (2015) og Christoffersen og Johannessen (2012). Videre redegjøres det for gjennomføringen av det kvalitative forskningsintervjuet, utvalg og rekruttering, og forberedelse og gjennomføring av intervjuene, før det trekkes frem utfordringer og begrensninger ved metoden, samt kvaliteten på studien. Honneths (2008) anerkjennelsesteori brukes i denne studien i analysen for å belyse elevenes svar i direkte sammenheng med selvet. Med andre ord handler det om hva vurdering med karakterer gjør med elevenes identitetsutvikling, og hvordan det fungerer som en bekreftelse av ulike sider ved personligheten (Honneth, 2008). I drøftingen benyttes Banduras mestringsteori for å diskutere elevenes opplevelse av karakterer. Mastery expectations og outcome expectations<sup>2</sup> er hovedelementene som er hentet fra Bandura (1997), og brukt som kategorier i drøftingen. De utgjør med dette det teoretiske rammeverket (Bandura, 1997). I tillegg er Deci og Ryan sin selvbestemmelsesteori vektlagt i denne oppgaven for å synliggjøre hvordan karakterer påvirker elevenes indre og ytre motivasjon (Deci & Ryan, 2017). I kapittel seks konkluderes studien, med implikasjoner på egen praksis, troverdighet og overførbarhet og videre forskning. Avslutningsvis finnes litteraturliste og vedlegg.

---

<sup>2</sup> Mastery expectations og outcome expectations er i denne oppgaven også brukt på engelsk fordi disse oppleves som tydelige begreper for å sette ord på hva som skjer omkring fenomenet karakterer i sammenheng med mestringsteori.

## 2. Teoretisk perspektiv

Når elever blir vurdert, danner de seg en oppfatning av om de har mestret en oppgave, noe som påvirker deres motivasjon for videre arbeid. For å forstå og forklare motivasjon er forventningsteorier et utgangspunkt. I dette kapittelet presenteres sentral teori for å belyse problemstillingen som er presentert i innledningen. Det vil presenteres teori om vurdering i ulike former, samt sammenhengen mellom vurdering og Honneths (2008) teori om anerkjennelse. Banduras (1997) sosial-kognitive teori vil også presenteres sammen med Atkinsons filosofi. Atkinson er i denne sammenhengen relevant, fordi han trekker frem aktuelle perspektiver for å undersøke prestasjonsjaget som oppstår i kjølvannet av karakterer. Mot slutten presenteres motivasjonsteori, hvor Deci og Ryan (2017) vektlegges. I denne oppgaven er disse teoriene betydningsfulle, da forskningen fokuserer på vurderingspraksis og elevers opplevelse av denne, og hvordan dette påvirker dem. Teorien vil bidra til å belyse funnene i drøftingsdelen og gi faglig tyngde i refleksjonene.

### 2.1 Sosial-kognitiv teori

Albert Bandura sin sosial-kognitive teori forklarer et individs egne oppfatninger av muligheten til å kunne utføre en handling eller løse en oppgave. Bandura fokuserer på om individet tror at han eller hun er i stand til å løse de oppgavene de møter. Ifølge Bandura er ikke motivasjon bare styrt av biologi eller miljø, men det er også en kognitiv prosess. Et menneskes sosial-kognitive funksjon påvirkes av individets aktive deltakelse, miljøbetingelser og personlige faktorer (Bandura, 1977). Bandura bruker betegnelsene "self-efficacy" og "mastery expectations" når det gjelder mestringsforventning, i tillegg til "outcome expectations" (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 158). Bandura definerer begrepet "self-efficacy" som "beliefs in one's capability to organize and execute the courses of action required to produce given attainments" (Bandura, 1997, s. 3). Kort fortalt innebærer dette individets tro på egne ferdigheter. Videre defineres forventning om mestring som en persons bedømmelse av hvor godt han eller hun er i stand til å planlegge og gjennomføre handlinger i gitte situasjoner. I skolen refererer dette til elevenes forventninger om å kunne utføre bestemte oppgaver (Bandura, 1997, s. 80).

---

## 2.1.1 Mestringsforventning

Mestringsforventning har stor betydning for tankemønster, motivasjon, følelser og atferd, og det spiller en avgjørende rolle for hvordan vi oppfatter ulike situasjoner (Bandura, 1997, s. 80-85). Derfor er forventning om mestring bestemmende for valg av aktiviteter og for innsats og utholdenhet når man møter motstand. Elever med høye mestringsforventninger har en tendens til å oppfatte nye oppgaver og situasjoner som muligheter og utfordringer, og de vil gå løs på oppgavene. På den andre siden, vil elever som har lave mestringsforventninger oppfatte nye oppgaver og situasjoner som truende. Disse elevene fokuserer mer på hva som kan gå galt, og sin egen inkompetanse, og vil dermed gi fortere opp når de møter utfordringer. På bakgrunn av dette har elever en generell tendens til å oppsøke situasjoner som de tror de vil mestre, og unngå de situasjoner de ikke tror de vil lykkes med (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 124). I begynnelsen av en læringsprosess poengterer Bandura at erfaringer med å mislykkes er svært uheldig, da det vil svekke elevenes forventninger om at de vil greie tilsvarende oppgaver. Hvis man derimot har flere erfaringer med å makte oppgavene i startfasen når man skal lære noe nytt, vil mestringsforventningen bli styrket for den type utfordringer. Hvis man da erfarer å mislykkes med enkeltoppgaver, vil dette ha mindre betydning for mestringsforventningen (Bandura, 1997, s. 79-115).

Det hevdes av Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 126) at det finnes to aspekter ved mestringserfaringer: reell mestring og opplevd mestring. Reell mestring, eller ”objektiv mestring”, kan registreres på en test eller av en observatør, mens opplevd mestring betyr mestringen slik den oppleves av eleven selv. Opplevd mestring påvirker forventning om mestring i størst grad, men samtidig er den opplevde mestringen i stor grad et resultat av reell mestring. Derfor kan man se en gjensidig sammenheng mellom forventet mestring, reell mestring og opplevd mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 126). Bandura fokuserer på at forventningen om mestring øker når elevene opplever at de mestrer ting de ikke mestret før. Her konkluderes det med at elevene må gis oppgaver de har forutsetning for å mestre, men som på samme tid gir utfordringer. Om elevene ser på seg selv som flinke eller ikke har lite å si. Det er deres egen bedømmelse av om de er i stand til å utføre de handlingene som skal til for å mestre den oppgaven som skal løses som betyr noe (Bandura, 1997, s. 80-85).

Barn og unges forventning om mestring bygges gjennom autentiske mestringsopplevelser (reelle mestringsopplevelser), vikarierende erfaringer (imitasjonslæring, observasjonslæring

eller modellering), verbal overtalelse og fysiologisk tilstand (Bandura, 1997, s. 79-115). Bandura (1997, s. 92-94) trekker frem betydningen av at eleven har modeller, eksempelvis klassekamerater, som man kan identifisere seg med, og kan ta etter når de mestrer. Verbal overtalelse kan være en viktig kilde til mestringsforventning, men aldri en erstatning for mangel på ferdigheter og kunnskaper. Fravær av høy spenning, redsel og angst øker også elevenes forventning om mestring. På motsatt side vil unormale fysiologiske tilstander, preget av usikkerhet og angst, være kilder til at elevers mestringsforventning reduseres (Manger, 2012, s. 27). Forventning om mestring er avgjørende for innsats og utholdenhet, og for angst og stress hos elever. Dette er forhold som har stor betydning for reelt mestringsnivå (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 126).

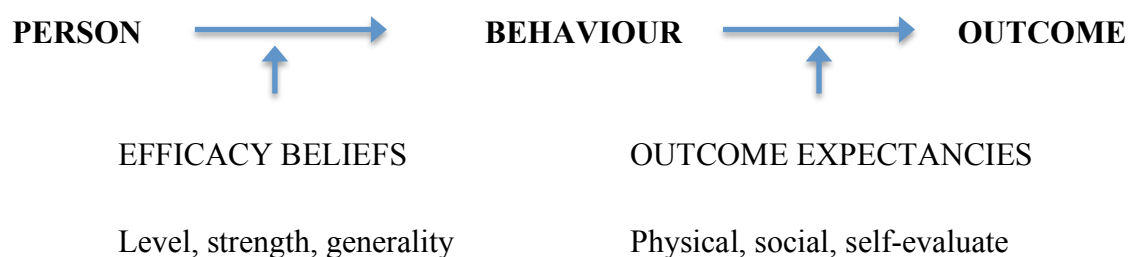
Bandura skiller mellom mastery expectations, mestringsforventning, og outcome expectations, personens forventninger om hva som kommer til å skje hvis man greier oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 158). Det som ligger i outcome expectations handler om elevenes forventning om læringsutbytte. Elevenes evne til å yte innsats er en prestasjon, mens utbyttet er det som følger det. Utbyttet er konsekvensen av innsatsen, ikke innsatsen i seg selv (Bandura, 1997, s. 22). Læringsutbytte defineres ofte som det en elev er forventet å kunne, forstå, og kunne gjøre etter endt utdanning (Adam, 2004, i Prøitz, 2015, s. 25). Læringsutbytte er beskrivelser av det eleven kan etter at utdanningen er avsluttet. Det vil med andre ord si at læringsutbytte defineres som et resultat av læring. Samtidig defineres det også som det en elev vet og kan gjøre som et resultat av læring (Otter, 1994, i Prøitz, 2015, s. 27) og personlige endringer eller fordeler som følger som et resultat av læring, som kan måles i form av evner eller prestasjoner (Nusche, 2008, i Prøitz, 2015, s. 26). Det som er gjennomgående ved de forskjellige definisjonene er at læringsutbytte oftest fokuserer på resultatet av undervisning og læring (Prøitz, 2015, s. 34). I den norske skolen ble begrepet læringsutbytte innført i nasjonale utdanningsreformer som et sentralt begrep på 2000-tallet. Ved innføringen av reformen Kunnskapsløftet i 2006 kom læringsutbytteorienterte læreplaner med kompetansemål som beskriver hva elevene skal kunne gjøre etter endt opplæring. I denne reformens læreplaner ligger et sterkt fokus på elevenes læring og en tydeligere vektlegging av vurdering og læringsresultater (Aasen et al., 2012, i Prøitz, 2015, s. 13).

Læringsutbytte oppstår fra handling, og hvordan en elev oppfører seg bestemmer i stor grad utbyttet man opplever. Samtidig ligger innsats i forkant av utbytte, på samme måte som at det utbyttet mennesker forventer avhenger av deres bedømmelse av hvor godt de vil klare å



prestere i gitte situasjoner. Bandura (1997, s. 22) eksemplifiserer dette med at mennesker ikke må hoppe i dypt vann, drukne, for så å antyde at de er dårlige svømmere. I stedet for vil mennesker som anser seg selv som dårlige svømmere visualisere seg selv drukne hvis de hopper ut i dypt vann. Dette illustreres av Bandura (1997, s. 22) i figuren under.

Figur 2: Forholdet mellom "efficacy beliefs" og "outcome expectancies"



Forventning om mestring er en bedømmelse av om man har egenskaper og ferdigheter til å løse en gitt oppgave, mens forventning om utbytte er en sannsynlig bedømmelse av det produktet en slik prestasjon vil produsere (Bandura, 1997, s. 21). Dermed kan man si at forventning om mestring er i forkant av forventning om utbytte, og påvirker denne. Bandura nevner positive og negative forventninger innenfor outcome expectations. De positive forventningene vil åpenbart fungere som insentiver, mens de negative forventningene vil fungere som det motsatte. Han vektlegger de fysiske effektene som følger dette i stor grad. Dette innebærer gode sensoriske og fysiske opplevelser i de positive formene, og mindre gode sensoriske erfaringer, smerte og fysisk ubehag i de negative formene. I tillegg trekker Bandura frem de positive og negative sosiale effektene innenfor outcome expectations. De positive sidene inkluderer sosiale relasjoner med andre, hvor man opplever interesse, godkjennelse, sosial anerkjennelse og en opplevelse av status og makt. De negative sidene innebærer å ikke oppleve å være av interesse eller oppleve å være godkjent i et sosialt samspill (Bandura, 1997, s. 22).

Atkinson sin teori om prestasjonsmotivasjon har flere likhetstrekk med Banduras teori om "self-efficacy" (Bandura, 1997). Blant annet mener begge at autentiske<sup>3</sup> mestringserfaringer er den viktigste kilden til forventninger om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 158). Bandura tillegger tolking av mestringserfaringene større betydning enn Atkinson, og skiller i

<sup>3</sup> Autentisk betyr i denne sammenhengen ekte.

tillegg mellom efficacy expectations og outcome expectations. Atkinson poengterer at to motiver melder seg i en prestasjonssituasjon; et motiv for å oppnå suksess, og et motiv for å unngå å mislykkes (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 155). Disse motivene ble av Atkinson sett på som et resultat av oppdragelsesmønster og opplevelser i tidlig barndom, og dermed sett på som lite påvirkelig. Atkinson mener at jo sterkere motivet for å oppnå suksess er, desto sterkere er tendensen til å engasjere seg i prestasjonsrettede aktiviteter, og dermed er innsatsen større (Rand, 1991, s. 20-31). Atkinson trekker frem at en person med et sterkt motiv for å unngå å mislykkes vil trekke seg unna prestasjonsrettede aktiviteter. Motivene ses som stabile egenskaper ved en person, noe som karakteriseres som et problem ved teorien, siden dette gir den en deterministisk karakter. Atkinson anerkjenner samtidig at prestasjonsmotivasjonen kan påvirkes av forventninger og verdier (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 155-156).

### **2.1.2 Selvoppfatning og selvverd**

Selvverd defineres som en verdsettelse av egne ytelser og egenskaper som viktige for et konkret fellesskap, for eksempel en læringssituasjon (Honneth, 2008, s. 101-139). Honneth (2008) hevder at man utvikler selvverdsettelse som bidragsytere til et bestemt fellesskap, som givere og mottakere av anerkjennelsesformen han kaller sosial verdsettelse. Det hevdes videre at en person alltid handler ut fra en implisitt eller eksplisitt forestilling om hva slags person en er. De subjektive oppfatninger en person har om seg selv er avgjørende for personens følelser, motiver og atferd. Et individs oppførsel baserer seg ikke på hva han eller hun faktisk er, men hva individet *tror* han eller hun er (Rosenberg, 1979, s. 18). Et viktig aspekt ved selvoppfatningen er hvordan en person verdsetter seg selv, og dersom man har lavt selvverd vil man oppleve en subjektivt ubehagelig tilstand (Kaplan, 1980, i Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 95), som kan få konsekvenser for en persons mentale helse. Elever stiller ulike krav og forventninger til seg selv. De oppfatningene de har av seg selv, og de forventninger de har til hva de vil mestre, formes av deres erfaringer. Disse oppfatningene og forventningene betegnes som elevenes selvoppfatning. Med dette menes enhver vurdering, oppfatning, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 94).

Begrepet selvoppfatning er et omfattende begrep, og det kan ses på som en fellesbetegnelse på ulike aspekter ved en persons oppfatninger, vurderinger og forventninger til seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 94). Som skoleelev knytter selvoppfatningen seg til

---

skolefaglige prestasjoner (tidligere prestasjoner og forventninger om fremtidige), mens andre oppfatninger har mindre med prestasjoner å gjøre (for eksempel sosial status og utseende). I tillegg til dette kan en elev også ha et generelt positivt eller negativt syn på seg selv, og på den måten verdsette seg selv høyt eller lavt. En slik verdsetting betegnes som ”selvverd”, som betegnes som en persons fundamentale referanseramme (Rosenberg, 1979, s. 17-22). Selvet kan defineres som alt det som har passert et individs bevissthet. Alle erindringer, handlinger, ønsker, gleder og all smerte, og mer enn noe annet representerer selvet det hierarkiet av mål, som vi i tidens løp gradvis har bygget opp (Csikszentmihalyi, 1990, s. 44).

Nietzsches filosofi om selvverd omtales som en gjenoppliving av eldre tankegang som i bunn og grunn ikke er særlig komplisert (Dahl, 2005, s. 36). Han foretar en analyse av hva selvet er, og hva som skal rettlede selvet. Nietzsche peker på at det ikke er biologien eller bevisstheten som skaper mennesket, men relasjonene. Hans filosofi skal ikke vise selvet hva det er, men vise vei for at selvet kan bli til det det er. Selvverd innebærer å akseptere og respektere seg selv slik som en er. Det handler også om å tillegge seg selv verdi uavhengig av umiddelbare ytre hendelser. Det betyr at man våger å se sine svake og sterke sider, og at man ikke trenger å bry seg om hvordan en virker på andre. Man blir opptatt av selvpresentasjon, og hvordan en virker på andre når selvverdet blir truet (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 98)

En helt sentral kilde til selvverd er å føle at en er verdsatt av andre (Rosenberg, 1979, s. 18), og det sosiale perspektivet på utviklingen av selvverd er tydelig. Rosenberg (1979) trekker frem en forståelse han kaller psykologisk sentralitet. Når et individ lykkes eller mislykkes på psykologisk sentrale områder, har det betydning for selvverdet. Disse sentrale områdene forstås som de områder som personen selv oppfatter som viktige områder å lykkes på (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 102). I tillegg har andres verdier og forventninger også en betydning. Et individs opplevelse av å innfri de forventningene andre har til en selv styrker selvverdet. På den andre side kan selvverdet ta skade hos en person som har gjentatte opplevelser av å ikke greie å innfri andres forventninger. Skolen har også forventninger til elevene, og sender signaler om at skoleprestasjoner er viktige. Det forventes både innsats og resultater, og det formuleres kompetansemål, som elevene oppfatter som minstekrav. Dette bidrar til et forventningspress som ikke alle klarer å innfri, som igjen blir en trussel mot den enkelte elevs selvverd. De erfaringene elever gjør i skolen bidrar i positiv retning for noen, men i negativ retning for andre når det gjelder selvverdet (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 103-104).

Skolen er i større eller mindre grad prestasjonsorientert. I en slik skole sendes det signaler om forventninger til prestasjoner gjennom vurderinger (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 217). Dette er i tråd med Covington (1984, i Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 168-171) sin teori om selvvverd, hvor han refererer til forskning som viser at evner anses som den viktigste årsaken til suksess og gode prestasjoner, og at mangel på evner ses på som den viktigste årsaken til nederlag. Det trekkes frem at jo eldre elever blir, jo større vekt på evner legger de. Deres oppfatning av egne evner blir en sentral del av selvoppfatningen og har stor betydning for selvvverd og motivasjon. Ved stigende alder blir evner betraktet som viktige, og individet begynner å sammenligne seg med andre. Han legger så stor vekt på prestasjonenes betydning for selvvverd at han hevder at med mindre individer kan bli vellykkede i en verdsatt aktivitet, vil de miste en stor kilde til selvtilit. Han hevder at gode prestasjoner og personlig suksess har avgjørende betydning for selvvverd og anerkjennelse (Covington, 1984, i Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 168-171). Personer med lavt selvvverd er usikre mennesker som ønsker å lykkes, og som frykter å gjøre feil, ifølge Tice (1993, i Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 99). Det poengteres at elever med lavt selvvverd vil føle seg utrygge i skolesituasjoner, blir engstelige for å dumme seg ut, og har med det mindre mot til å be om hjelp selv om de skulle trenge det (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 99). Mange krav og forventninger gjør det lett å knytte egen følelse av verdi til prestasjoner, noe som gjør elever sårbare for følelsen av å ikke strekke til, og ikke være god nok, og dette kan være grunnlag for en dårlig selvfølelse (Stedal, 2015).

Anerkjennelse og sosial støtte har en tydelig innflytelse på selvvverdet. Å føle seg anerkjent, respektert, inkludert og medregnet av signifikante andre er en meget sterk kilde til selvvverd, psykisk helse og livskvalitet hos elever. Det skilles mellom å anerkjenne det en person gjør, og det å anerkjenne personen i seg selv. Når lærerens forventninger blir innfridd, følger en anerkjennelse av arbeidet eleven har utført. En elev kan anerkjennes og bekreftes uavhengig av skolefaglige prestasjoner, og slik anerkjennelse er viktig for alle, og særlig for barn og ungdom (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 104). Elevene påvirkes av hvordan man blir vurdert og verdsatt av andre, noe Cooley illustrerer med ”speilbildeselve”, der han hevder at andre utgjør et speil man kan betrakte seg selv igjennom (Cooley, 1964, s. 183-185).

Et sentralt kjennetegn ved et godt læringsmiljø er at det er et aksepterende og inkluderende sosialt miljø, hvor elevene blir sett, godtatt og medregnet med både sine sterke og svake sider. Dette betyr at elever aksepteres uavhengig av faglig nivå og behov i undervisningen. Dette kjennetegnes av gjensidig respekt og positive lærer-elev-relasjoner, og elev-elev-

---

relasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 232-233). Samtidig vil det i et klasserom finnes elever med ulik sosial status. En analyse av resultatene fra den årlige elevundersøkelsen i 2006 viser tendenser mot at elever med faglige vansker eller andre funksjonshemninger blir mer avvist, mer isolert og har et svakere sosialt nettverk enn andre elever (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 234). Her kom det frem at 11 prosent av elevene som hadde over middels karakternivå på ungdomstrinnet, følte lav tilhørighet til skolen. Samtidig viste hele 36 prosent av elevene med lavt karakternivå at de følte lav tilhørighet til skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 234). Dette kan tyde på at det er en tydelig sammenheng mellom elevenes karakterer og deres sosiale hverdag.

### **2.1.3 Indre og ytre motivasjon**

Innen motivasjonslitteratur finnes det en differensiering mellom to typer motivasjon; indre motivasjon og ytre motivasjon. Indre motivasjon knyttes til prosessen rundt en læringssituasjon, mens den ytre motivasjonen er drevet av konkrete ytre belønninger (Deci, Koestner & Ryan, 1999, s. 627). Motivasjon defineres i dag som en situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av erfaringer, verdier, selvvurdering og forventninger. Tilrettelegging av læringssituasjonen og elevenes miljø har stor betydning for elevenes motivasjon, og derfor har læreren mulighet til å påvirke dette (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 139).

Indre motivasjon er blitt betraktet som den optimale motivasjonsformen. Indre motivert atferd representerer selvbestemmende aktiviteter, som utføres av interesse, eller fordi atferden gir glede i seg selv (Deci & Ryan, 2017, s. 117-118). Typiske aktiviteter som er indre motivert er lek, utforskning, sport, spill og hobbyer. Disse aktivitetene gjennomføres av interesse, selv om de også til tider kan være ytre motiverte. Indre motivasjon har en spesiell betydning fordi den representerer et middel som den aktive naturen til organismer uttrykkes for, og fordi det i mennesker er et prototypisk eksempel på autonom oppførsel, som er villig og fullstendig gjennomført. Indre motivasjon eksisterer i forholdet mellom enkeltpersoner og aktiviteter. Hver enkelt person er motivert for enkelte aktiviteter og ikke andre, og bare i visse sosiale sammenhenger og ikke andre. Derfor må en forståelse av indre motivasjon ta i betraktning hvordan egenskapene til en aktivitet og kontekst oppleves og engasjeres av den enkelte. Et individ vil være indre motivert for en aktivitet i den grad han eller hun finner den iboende interessant og underholdende, som igjen er en funksjon av proksimale, basale behov og tilfredsstillelser. Individuer varierer i hvilken grad de finner en

bestemt oppgave interessant, og disse forskjellene påvirkes av situasjonelle, kontekstuelle og kulturelle faktorer (Deci & Ryan, 2017, s. 117-118).

Når en person velger å engasjere seg i en aktivitet av interesse, betyr det at handlingen utføres av glede og lyst, og ikke av ytre kontroll (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151). Denne formen for indre motivasjon omtaler Csikszentmihalyi (1990) som ”flow”, eller flytsone. Når en person føler at omgivelsene gir mulighet for selvstendige valg, samtidig som han eller hun opplever at egne ferdigheter er tilstrekkelige for å løse oppgaven, kan man sies å være i flytsonen. Man arbeider fordi man har lyst, og ikke fordi man har blitt fortalt at man skal gjøre det. Samtidig er ikke alle aktiviteter av en slik art at de gir indre glede, og utføring av slike betegnes som ytre motivasjon. I slike aktiviteter vil ikke atferden i seg selv gi glede (Csikszentmihalyi, 1990, s. 134-161). Kari Smith (2007) hevder at elever som finner glede i læringsprosessen, og som tilfredsstilles ved å konstruere ny kunnskap, er indre motiverte. På den andre siden finner man de elever som lærer på grunn av karakterene, som kan sies å være ytre motiverte (Smith, 2007, s. 100-106). Flere forskere har påstått at et sterkt fokus på ytre motivasjon har en negativ innvirkning på den indre motivasjonen. En læringsprosess som først og fremst er fokusert på ytre belønning, som karakterer, fører til overfladisk læring og mindre dybdelæring som forsterker forståelse (Crooks, 1988, s. 467-470; Deci et al., 1999, s. 658-659; Kohn, 1993, s. 144-145).

Ytre motivasjon omhandler det som motiverer enkeltpersoner til å engasjere seg i oppgaver, som nødvendigvis egentlig ikke er interessante (Deci & Ryan, 2017, s. 179-180). Det betyr med andre ord det som motiverer folk til å engasjere seg i mål eller praksis som anses som verdifulle av familie, grupper eller samfunn, som ikke er iboende interessant for individet. Motivasjonen for å delta i slike oppgaver er ytre motivasjon, noe som vil si at folk engasjerer seg på bakgrunn av den instrumentelle verdien av atferden. Deci og Ryan (2017, s. 179-215) skiller mellom to ulike typer ytre motivasjon. Den ene beskrives som kontrollert ytre motivasjon, som innebærer en eller annen form for press eller en følelse av at en er tvunget til å gjøre en aktivitet, og som gjerne skyldes belønning eller befaling. Denne aktiviteten blir ofte utført motvillig og med liten entusiasme. Den andre typen motivasjon beskrives som autonom ytre motivasjon, som viser seg som egeninitiert handling. Her er handlingen selvbestemt og valgt fremfor andre handlinger. Aktiviteten utføres frivillig, på eget initiativ og ofte med stor entusiasme. Dette er på bakgrunn av at handlingen ses som viktig, og personen ser verdien av aktiviteten. Samtidig blir ikke aktiviteten utført på grunn av interesse eller glede ved selve aktiviteten (Deci & Ryan, 2017, s. 123-215).

---

Indre og ytre motivasjon er ikke nødvendigvis endepoler, eller motpoler, på en skala (Manger, 2012, s. 15). Motivasjonen for et bestemt fag kan inneholde både indre og ytre elementer. Et eksempel på dette er at en lærer kan engasjere elevene gjennom spennende diskusjoner, og på denne måten skape grunnlag for økt indre motivasjon. Samtidig vil elevenes bevissthet om betydningen av gode karakterer for valg av utdanning og yrke støtte opp under den læringen som har rot i spennende undervisning. Man kan forstå det som at indre motivasjon ofte er et resultat av tidligere ytre motivasjon. Videre har bruk av ytre motivasjon i skolen skapt debatt, og det er stilt spørsmål ved om en slik praksis i det hele tatt skal fremmes. Bruner (1970, i Manger 2012, s. 16), antar at når karakterer blir brukt som erstatning for den indre belønningen som ligger i gleden ved å lære, kan dette sørge for at læringen svekkes så snart det ikke lenger blir brukt karakterer. Konklusjonen er at det bør være en balanse mellom ytre og indre motivasjon, og en lærer må sørge for å skaffe seg kunnskap om hva den enkelte elev trives med, og spille på elevenes interesser for å bidra til å skape indre motivasjon. Samtidig er det få elever som kun er tilfredse med at oppgavene er stimulerende, og de aller fleste setter pris på litt synlig anerkjennelse i tillegg (Manger, 2012, s. 15-18).

Dersom elevene skal kunne utvikle og bevare indre motivasjon og autonom ytre motivasjon for skolearbeidet, må de tre grunnleggende psykologiske behovene ivaretas både i skolen og i oppdragelsen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 152-153). Disse tre behovene er tilhørighet, kompetanse og selvbestemmelse. Behovet for tilhørighet viser betydningen av at skolen vektlegger det å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø, der alle blir sett, respektert og har oppgaver de forventer å mestre, både individuelt og i gruppe. Tilhørighet skapes når elevene føler seg som reelle bidragsyttere. For at en elev skal kunne vurdere seg selv som en reell bidragsyter i gruppen er eleven nødt til å ha en følelse av kompetanse. For at en elev skal oppleve dette kreves det tilpassing av undervisning, og dermed kan tilpasset opplæring være en nøkkel til indre motivasjon. Følelsen av kompetanse vil svekkes dersom elevene arbeider med oppgaver de ikke mestrer over lengre tid. Selvbestemmelse, det siste behovet, krever en grad av medbestemmelse og valgfrihet. Dette gjelder både innhold og arbeidsformer, og disse må tilpasses elevenes alder og modenhetsnivå, og innføres gradvis. Fellestrekket mellom indre motivasjon og autonom ytre motivasjon er at eleven opplever høy grad av selvbestemmelse og dermed er lite avhengig av ytre belønning for å opprettholde aktiviteten. Et viktig element i dette er positiv feedback. Denne feedbacken må

oppleves som informativ og gi støtte i nye utfordringer, og dermed krever det at læreren kjenner eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 152-154).

Den teoretiske drøftingen ovenfor kan vise en sammenheng mellom motivasjon, selvpoppfatning, selvverd, anerkjennelse og mestringsforventning. Disse begrepene må ikke ses på som uavhengige faktorer, men ses på som deler av en helhet som til sammen gir elevens opplevelse av vurdering med karakter.

## 2.2 Vurdering

Nietzsche, sitert i Stobart (2008), hevder at "assessment shapes who and what we are and cannot be treated as a neutral measure of abilities or skills that are independent of society" (s. 6). Vurdering kan forstås på ulike måter, men i de ulike betydningene er det noen trekk som går igjen. Dersom vi relaterer vurdering til evaluering, kan vurdering forstås som en prosess der det bestemmes en verdi av et produkt, eller prosessen som fører til produktet med sikte på en ny handling (Scriven, 1991, s. 1-2). En slik forståelse legger vekt på å bestemme en verdi, altså at noe er godt eller dårlig, eller at det er i samsvar med intensjonen for, og resultatene av undervisningen. Det ligger også i denne forståelsen at vurdering skal ha forbedring eller utvikling som mål. Dersom vi trekker dette over til den pedagogiske virksomheten i skolen, skal vurdering sikte på å forbedre undervisningen, læringsmiljøet og elevenes faglige og sosiale læringsutbytte. Vurdering i skolen, enten den knyttes til måloppnåelse, undervisnings- og læringsprosessen eller karakterer, bør alltid ha en hensikt ut over kun å sette en verdi på noe (Nordahl et al., 2012, s. 6-7). Vurdering inneholder en eller annen form for feedback, noe Hattie (2007, s. 81) definerer som informasjon levert av eksempelvis en lærer som angår et individs prestasjon eller forståelse. Feedback er en konsekvens av en prestasjon. En utfordring er at selv om feedback er blant de viktigste påvirkningene på læring, er typen feedback og måten det blir gitt på av forskjellig effektivitet (Hattie & Timperley, 2007, s. 81). Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 217) poengterer at vurdering fungerer som et råmateriale for sosiale sammenligninger. Dette bidrar til at vurderingen i skolen bidrar til at elevene blir opptatt av å sammenligne seg, og at de bruker relative kriterier i vurderingen av seg selv.

Vurdering av individet er, paradoksalt nok, en iboende sosial aktivitet, ifølge Stobart (2008, s. 6). Videre formidler han hvordan vurdering kan bidra til å klassifisere mennesker inn i en objektiv realitet. Stobart konkluderer med at vurdering ikke skjer tilfeldig, men det er en



---

målbevisst sosial aktivitet. Vurderingsformene vi bruker er sosialt bestemt, og reflekterer sosiale strukturer. Han retter også et kritisk søkelys mot hvordan vurdering i skolen i større grad handler mer om å oppnå de riktige kvalifikasjonene enn det å lære og utvikle seg sammen med kvalifikasjonene. Dette fører til en mer instrumentell skolehverdag, og læring blir en lang forberedelse til tester (Stobart, 2008, s. 114). Lærere utvikler sin konseptuelle forståelse av vurderingsfeltet gjennom refleksjonene de gjør seg, og dette uttrykker seg i en vurderingsfaglig usikkerhet blant dem, poengterer Rønsen og Engelsen (2012). I deres artikkel brukte lærerne i hovedsak ferdigproduserte løsninger når det gjaldt vurderingsmetoder, mens de i en ny fase startet en aktiv prosess der en definisjon av innholdet i lærerrollen var sentral for utviklingen av en felles forståelse av vurderingsbegrepet. På denne måten utviklet lærerne egne ideer og kombinerte dem med etablerte vurderingsopplegg i møte med elevenes behov (Rønsen & Engelsen, 2012, s. 99-102).

Vurdering i skolen handler både om vurdering av og vurdering for læring (Black & William, 1998; Hartberg et al., 2012; Stobart, 2008). Stobart er kritisk til mange vurderingsformer, men han påpeker at både vurdering av og vurdering for læring trengs i skolen. Grunnlaget for dette er at vi må kunne fatte faglige beslutninger om elevene i tillegg til å hjelpe dem å lære. Han mener vi må skaffe oss en klarere forståelse av vurderingsformers potensial og begrensninger, altså hva vurdering potensielt kan gjøre, og når det blir misbrukt (Stobart, 2008, s. 13-29). Black & William (1998, s. 9-10) påpeker viktigheten av hvordan vurdering kan påvirke motivasjonen og selvtilliten til elever, og fordelene ved å la elevene bidra i selvurdering. De mener at både vurdering av og for læring fortjener stor oppmerksomhet.

### **2.2.1 Karakterer som vurdering av læring**

Vurdering av læring handler om summativ vurdering. I ungdomsskolen vil vurdering av læring innebære å tallfeste læringen til elevene ved hjelp av en karakter fra 1 til 6. Utdanningsdirektoratet skriver at alle elever og lærlinger har rett til å få halvårsvurdering, og den skal inneholde informasjon om elevenes og lærlingenes kompetanse i faget, i tillegg til å gi dem veiledning om hvordan de kan utvikle kompetansen videre. De formidler også at halvårsvurdering skal suppleres med karakter fra 8. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2016). En av de største truslene mot effektiv læring er når skoler og lærere utstyrer seg for å få gode resultater på prøver og tester, ifølge Stobart (2008). Han mener at dette kan hemme undervisning og læring fordi man forbereder seg mot tester som kun tar for seg

grunnleggende ferdigheter (Stobart, 2008, s. 115). Black & William (1998, s. 6) mener at det finnes et negativt aspekt når det gjelder vurdering, og det er i læringsmiljøer hvor klasseromskulturen fokuserer på belønninger, ”gullstjerner”, karakterer og rangeringer. I slike miljøer vil elever konsentrere seg om veier mot den beste karakteren i stedet for læringen underveis, noe som karakterene *egentlig* forsøker å reflektere. En konsekvens av dette er at dersom elevene har et valg, så unngår de vanskelige eller utfordrende oppgaver. De bruker tid og energi på å lete etter det riktige svaret, og flere er tilbakeholdne på å stille spørsmål i fare for å feile. De elevene som møter motstand i skolen, vil på denne måten tro at de mangler evner og egenskaper, og tro de er ”defekte” elever. Videre kan dette føre til at de unngår å investere krefter i å lære noe, som ender opp i skuffelse. Elever som presterer godt vil ikke lide i en slik klasseromskultur, men de som er lavt-presterende vil ikke utvikle seg (Black & William, 1998, s. 6). Summativ vurdering gir uttrykk for elevenes faglige nivå på et gitt tidspunkt. Denne typen vurdering har begrenset veiledningsfunksjon, og viser normalt ikke hva eleven behersker, og hva eleven må arbeide mer med (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 214).

Det er et tydelig skille mellom underveisvurdering og sluttvurdering, og sluttvurdering er summativ. Summative vurderinger gir informasjon om det generelle nivået på en prøve eller på elevens arbeid generelt, og tradisjonelt har lærerne vurdert elevenes resultater ved å gi karakterer. Den samme praksisen gjelder standpunktvurdering (Stortingsmelding nr. 28, 2015-2016). Disse vurderingene er basert på de samme kriteriene for alle elevene, noe som uttrykkes klart i St.meld. nr. 28 (2015-2016), der det formidles at kompetansemålene i læreplanene skal danne grunnlag for vurderingen. Dette fremheves av Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 214-215) som et bidrag til at elever med faglige problemer vil få negative vurderinger relativt uavhengig av sin innsats, mens elever med gode evner vil ende opp med positive vurderinger. Dette påvirker elevene til å dreie årsaksforklaringen mot evner, siden summativ vurdering gir enkle uttrykk for elevenes kompetanse, slik at de lett kan sammenlignes. Dermed vil en effekt av summativ vurdering være at elevene blir mer opptatt av sosial sammenligning (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 215). Det at elever sammenligner seg med andre elever, kan forstås ved hjelp av Banduras teori om modellering. Han vektlegger modeller og observasjonslæring, og definerer modeller som de stimuli som gir den som observerer informasjon om hvordan vedkommende skal opptre ved senere anledninger (Bandura, 1997, s. 92-95).

---

Summativ vurdering har både direkte og indirekte betydning for elevenes selvverdinger, forventninger om mestring og deres målorientering (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 215). Elevene oppfatter disse vurderingene på den ene siden som et uttrykk for hvordan lærerne vurderer deres kunnskaper, ferdigheter, forståelse og evne til problemløsning. Den indirekte betydningen skyldes at den summative vurderingen virker styrende på læringsmiljøet, forventning om mestring og forhold som har betydning for elevens opplevelse. Den summative vurderingen tar utgangspunkt i felles kriterier for alle elever, og dersom alle øker innsatsen, vil forholdet mellom elevene være uendret. Når skolen bruker felles kriterier, vil elever som presterer middels skolefaglig oppnå fremgang hvis de yter en innsats, og de kan dermed attribuere sine resultater til innsats. Elever som strever i skolen vil kun se marginale forbedringer som følge av innsats, mens elever med gode skolefaglige prestasjoner ikke trenger å yte så stor innsats for å oppnå gode resultater. Det betyr at både de som presterer høyt, og de som presterer lavt, i liten grad stimuleres til å attribuere sine skoleprestasjoner til innsats. Samtidig stilles spørsmålet om hvordan formativ vurdering kan virke motiverende og skape forventninger om mestring når den summative vurderingen er basert på felles vurderingskriterier for alle elevene. Dette danner et sprik mellom formativ og summativ vurdering (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 219).

Dersom vi starter fra bunnen, og setter alt vi tror vi vet om karakterer og andre motivasjonslokkemidler til side, vil tre sannheter presentere seg selv, hevder Kohn (1993, s. 144). Han trekker først frem at unge barn ikke trenger å bli belønnet for å lære. Vi burde ikke bli distraherert bort fra å anerkjenne ethvert individs naturlige ønske om å lære. Samtidig hevder Hattie (2013, s. 74) at elevene altfor ofte blir sittende som passive mottakere av lærerens formidling, mens målet er å gjøre elevene til aktive deltakere i læreprosessen. Dette defineres som "the engagement problem". Skolens formidlingsbaserte praksis fremstår som seiglivet og preger opplæringen i stor grad (Hattie, 2013). Videre hevder Kohn (1993) at uavhengig av alder, så er belønninger mindre effektive enn indre motivasjon for å fremme effektiv læring. For å underbygge dette poenget hevder han at noen som elsker jobben sin vil alltid gjøre en bedre jobb enn de som blir overøst med kunstige insentiver. På samme måte vil barn lære bedre hvis de er interessert i det de skal lære. Flere studier har funnet en positiv sammenheng mellom indre motivasjon og akademiske oppnåelser for barn uavhengig av alder. Kohn (1993) trekker frem at én studie har konkludert med at det finnes en årsakssammenheng: redusert ytre motivasjon fører til at individer underpresterer. Den siste

sannheten handler om at belønninger for å lære undergraver elevens indre motivasjon (Kohn, 1993, s. 144-148).

## **2.2.2 Vurdering for læring**

Vurdering for læring er en stor satsing som omfatter skoler og lærebedrifter i hele Norge. Internasjonale studier viser at vurdering for læring er en av de mest effektive måtene å styrke elevenes utbytte av opplæringen på, og deres muligheter til å lære. Det kan forstås som en måte å tenke og handle på, og har elevenes læring som mål. Vurdering for læring handler om skolens lærings- og vurderingskultur. Målsettingen med satsingen er at skoleeiere og skoler videreutvikler en vurderingskultur og en praksis som har læring som mål. Det skal skje gjennom økt kompetanse og økt forståelse for vurdering som et redskap for læring (Utdanningsdirektoratet, 2014). Stobart (2008, s. 145) mener at vurdering for læring best forstås som en tilnærming til klasseromsvurdering, i større grad enn en formulert teori, og at det er et element i et større system.

Det som er spesielt for vurdering for læring er at det setter fokus på læringsutbyttet og på kvaliteten på interaksjonene i klasserommet og i relasjonene. Det handler om å samle informasjon om hvor elevene er, og gi de feedback som sørger for videre utvikling. Dette skjer primært gjennom observasjon, interaksjoner i klasserommet og håndfaste produkter. Prøver og tester kan spille en rolle, dersom responsen på de brukes til å gi en forståelse av hva som er eller ikke er forstått, og det skal lede til videre læring (Stobart, 2008, s. 169-170). Samtidig rapporterer studier at studentene enten ikke leser tilbakemeldingene (Hounsell, 1987), eller at de ikke forstår eller bruker dem (Entwistle & McCune, 2004; Gibbs & Simpson, 2004; Lea & Street, 1998). En nyere reviewstudie viser at studenter verdsetter å få tilbakemeldinger, men at de i liten grad bruker dem. Dette forklares dels med kvaliteten på kommentarene, dels i at studentene mangler strategier for å bruke kommentarene, og dels i at det ikke er forventet at studentene skal revidere produktene sine etter å ha fått tilbakemelding (Jonsson, 2013, s. 66-72).

Et grunnleggende element i vurdering for læring er gode, faglige tilbakemeldinger eller feedback. Hartberg, Dobson og Gran (2012) påstår at feedback er avgjørende for all utvikling. Feedback handler om å fylle et gap mellom elevens nåværende kompetanse og ønske fremtidig kompetanse. Dette skjer innenfor den nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 1978, s. 84-91). Videre har feedback flere hensikter, og den sikter ikke bare på å fylle en

---

kompetansemangel (Hartberg et al., 2012, s. 20). Stobart (2008, s. 160) mener feedback er en integrert del av lærerens klasseromspraksis, der feedback inngår sammen med elevens aktive medvirkning, bruk av resultater, og elevens egenvurdering. Slike handlinger og aktiviteter sikter mot å knytte vurdering tettere opp mot vurdering for læring.

Det finnes to typer feedback; den eksistensielle og den språklige. Eksistensiell feedback kan eksemplifiseres gjennom at læreren og elevens blikk møtes, og det dannes en sosial relasjon der blikkene uttrykker en form for gjensidig anerkjennelse. Dette betyr at den sosiale relasjonen uttrykker en form for eksistensiell feedback, som legger vekt på respekt for den andre som individ. Det eksistensielle forholdet mellom mennesker er en forutsetning for den språklige feedback. Dersom det ikke er til stede, blir feedback vanskelig. Hvis relasjonen mellom lærer og elev er preget av felles underkjennelse, vil den eksistensielle feedbacken være negativ, og det vil gjøre den språklige feedbacken vanskelig (Hartberg et al., 2012, s. 21-22). Når det gjelder det eksistensielle grunnlaget for feedback, er Honneth (2008, s. 101-139) opptatt av at deltakere i en sosial relasjon bør ha rettigheter til å bli hørt og anerkjent av den andre. Selvtillit, selvrespekt og selvverdi er ikke gitt, men de er avhengig av et intersubjektivt forhold til den andre (Honneth, 2008, s. 101-148). Hartberg et. al. (2012, s. 21-22) konkluderer med at feedback har en grunnleggende eksistensiell komponent som enten uttrykker et anerkjennende eller et underkjennende sosialt forhold, som kommer til syne gjennom kroppsspråket. Feedback blir vanskelig dersom dette viktige grunnlaget ikke er til stede.

Feedback skal ha læring som siktemål, og anerkjennelse som ledetråd, understreker Hartberg, Dobson og Gran (2012, s. 20-22). De peker på at dersom feedback skal bidra til anerkjennelse forutsettes en sosial relasjon som underbygger læringsvirksomheten, og som samtidig fører til identitetsutvikling. Dette er i tråd med Honneths anerkjennelsesteori, som handler om hvordan vi tenker og føler om oss selv. Han mener at mennesket er avhengig av at ulike sider av personligheten bekreftes og at anerkjennelse er helt nødvendig for å bli et selvstendig menneske. Det er essensielt at det skapes troverdighet i forhold til den som anerkjennes, slik at det ikke kun oppleves som et middel med en annen hensikt. I slike tilfeller vil ikke anerkjennelsen ha like stor betydning som hvis den er en verdi i seg selv (Unneland, 2012, s. 112). For at selvet kan bli til det det er må mennesket gjennom både individuelle og sosiale dannelsesprosesser, og Honneth sin anerkjennelsesteori bygger på en oppfatning av at alle har behov for å oppnå en autentisk, hel identitet. Mennesker trenger å se på seg selv som likeverdig i forhold til andre mennesker, og for å oppnå det må man utvikle

et selvbylde og en selvforståelse som en hel person. For at identitetsdanningen skal være vellykket er en sunn utvikling av selvtillit, selvrespekt og selvverdsettelse helt nødvendig. Honneth mener at dette krever anerkjennelse i tre ulike sfærer; kjærlighets-, retts- og den solidariske sfæren. Dersom et menneske opplever mangel på anerkjennelse i den enkelte sfære kan dette oppleves som en krenkelse, og vil kunne skade eller true den enkeltes identitet (Honneth, 2008, s. 101-139).

Hvis man ser Honneths anerkjennelsesteori opp mot utdanning, ser man at det i skoleårene etableres en viktig lærer-elev-relasjon som krever gjensidig sympati for å bli vellykket. Dette er noe Ingerid Straume (2011) løfter opp som helt sentralt når det gjelder lærerutdanning. Hun vil at anerkjennelse skal benyttes til å danne lærerstudenter til å bli lærere. Videre trekker hun frem at Honneths perspektiv er et godt inntak til å gjøre lærerutdanningen, og diskusjonen om danning, mer praksisnær (Straume, 2011, s. 15). Utdanning omhandler konkrete møter mellom lærer og elev, og ikke bare vurdering og karakterer. For at lærer-elev-relasjonen skal bli god, er anerkjennelse en viktig ingrediens. I en slik relasjon vil anerkjennelse uttrykkes som følelsesmessig innlevelse og støtte, noe som er særlig viktig for alle elever (Jakobsen, 2013). Honneth (2008, s. 101-139) fremstiller som nevnt tre anerkjennelsessfærer. I den private sfæren inngår tette følelsesmessige båndet som oppstår i primærrelasjoner, eksempelvis i familien, eller mellom venner og par. I denne sfæren er den gjensidige anerkjennelsen nødvendig for å dekke grunnleggende behov for omsorg og kjærlighet. Dette skjer gjennom å bekrefte hverandre som "behovsvesener" (Honneth, 2008, s. 101-139). Anerkjennelse i den rettslige sfæren handler om rettigheter og en grunnleggende forutsetning for å utvikle selvrespekt. Det handler også om å møte den andre på en likeverdig måte, og respektere individuelle rettigheter (Honneth, 2008, s. 101-139). Via anerkjennelsen bekrefter man hverandre som autonome med formell kapasitet til å ta moralske beslutninger, i tillegg til å utøve moralske handlinger i det sosiale fellesskapet. I den solidariske sfæren skjer anerkjennelsen gjennom å bli verdsatt som del av et sosialt fellesskap. I denne sfæren bekreftes personlige evner og ferdigheter som verdifulle bidrag. For å kunne verdsette hverandre betinger det at det er en gjensidighet og en felles forståelse av verdier og normer som er viktige for fellesskapet. Samfunnet må gi rom for unike og ulike egenskaper, og forskjeller mellom mennesker (Honneth, 2008, s. 101-139).

Black & William (1998) finner i sin forskning på vurdering for læring at det finnes et negativt aspekt når det gjelder vurdering. Samtidig finnes det også noe de beskriver som et positivt aspekt, nemlig formativ vurdering, eller vurdering for læring. De mener at det som

trengs i skolen er en kultur bygget av suksess, og en tro på at alle kan mestre. I en slik kultur er vurdering for læring et sterkt virkemiddel hvis det kommuniseres på riktig måte, og noe alle elever vil dra nytte av. Spesielt gir det gode resultater med lavt-presterende elever fordi en slik vurderingspraksis fokuserer på detaljerte utfordringer i skolearbeidet til disse elevene. Dette gir elevene en klar forståelse av hva som er ”feil” og hva som er oppnåelige mål hvis de justerer arbeidet. Konklusjonen er at tilbakemeldinger til hvilken som helst elev burde handle om kvaliteter i arbeidet, med råd om hva han eller hun kan forbedre, og det burde unngå sammenligninger med andre elever (Black & William, 1998, s. 9). Vurdering for læring sørger for en positiv utvikling både når det gjelder å forme læringsidentitet og type læring som skjer. Den fokuserer på situasjonene, og sørger for å forstå og utvikle læring (Stobart, 2008, s. 169).

### 3. Metode og vitenskapsteori

I dette kapitlet vil jeg presentere valg av metode, og hva slags vitenskapsteoretisk tilnærming jeg har valgt. Målet med studien har vært å sette ord på elevenes egne opplevelse av vurdering med karakter. Menneskets subjektive opplevelse av et fenomen står sentralt i fenomenologien. Derfor har jeg valgt et fenomenologisk perspektiv innenfor kvalitativ forskning. Elevenes subjektive opplevelse og erfaringer vil danne grunnlaget for datamaterialet i oppgaven.

#### 3.1 Kvalitativ metode

For å besvare problemstillingen har jeg valgt kvalitativ metode. Dette på bakgrunn av fleksibiliteten og muligheten for spontanitet og tilpasninger i interaksjonen mellom meg som forsker og informantene. Kvalitativ forskning er en situert aktivitet, og det innebærer at jeg som forsker er på forskningsfeltet, og gjør gjennom det denne virkeligheten synlig (Denzin & Lincoln, 1994/2000, i Postholm, 2010, s. 35). Slike studier blir også kalt naturalistiske. Jeg danner meg et helhetlig eller komplekst bilde av deltakernes perspektiv når det gjelder et bestemt forskningsområde (Postholm, 2010, s. 35). Som kvalitativ forsker samler man mange biter, og setter det sammen til et puslespill. Til sammen danner det et fullstendig eller komplekst bilde av forskningsfeltet eller fenomenet som studeres (Denzin & Lincoln, 1994/2000, i Postholm, 2010, s. 35). Jeg får tak i denne kompleksiteten ved å fokusere på få settinger, og mange variabler (Postholm, 2010, s. 35). Et fellestrekk ved alle kvalitative studier er at de er verdiladet, og en kvalitativ forsker innser at forskningen er påvirket av mine subjektive, individuelle teorier (Creswell, 1998, s. 13-24).

Kvalitative metoder tar utgangspunkt i tekst, lyd eller bilder. En slik metode benytter seg av åpne spørsmål, og måten spørsmålet stilles på kan varieres fra informant til informant. På denne måten står informanten fritt til å besvare spørsmålet med sine egne ord, og relasjonen mellom forsker og informant er mindre formell enn i kvantitativ forskning, hvor fleksibiliteten er svært liten. Informantene kan svare utfyllende og detaljert, og jeg kan respondere umiddelbart og på den måten også forberede neste spørsmål ut fra informantenes respons. Dermed vil ikke svarene ved bruk av en kvalitativ metode nødvendigvis være helt sammenlignbare (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17).



---

### 3.1.1 Fenomenologi i kvalitativ forskning

Innenfor fenomenologisk tilnærming i forskning er man opptatt av å studere et fenomen gjennom øynene til informant(en). Begrepet fenomenologi betyr læren om det som viser seg. I begynnelsen var fenomenologiens gjenstand bevissthet og opplevelse, men den ble av Husserl og Heidegger senere utvidet til også å omfatte menneskets livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). En slik tilnærming i generell ikke-filosofisk forstand har vært utbredt i kvalitativ forskning. Fenomenologi er et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver, og på denne måten beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra en forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter. En metode for å undersøke fenomenenes vesen kalte Husserl ”fri variasjon i fantasien”, noe som betyr at man varierer et gitt fenomen fritt i dets mulige former, og det som er konstant under de forskjellige variasjonene, betegnes som fenomenets vesen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Innenfor fenomenologien må man bryte ned vaner i måten å se og tenke på, og ting må betraktes med få fordommer og forbehold (Kvarv, 2010, s. 87-93). Jeg som forsker streber etter å forstå meningen med et fenomen sett gjennom menneskers øyne, og på den måten blir mening et nøkkelord i fenomenologisk sammenheng. For å ha mulighet til å forstå verden, må vi forstå mennesket, siden det er mennesket som konstituerer virkeligheten, og ikke motsatt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99).

Innenfor kvalitative studier blir menneskelige problemer eller prosesser utforsket i sin naturlige setting (Denzin & Lincoln, 1994/2000, i Postholm, 2010, s. 43). Fenomenologiske studier er en utforskning av en prosess eller en pågående hverdagsaktivitet som er avsluttet når forskeren setter i gang med forskningsarbeidet (Postholm, 2010, s. 43). Allikevel er formålet med kvalitativ forskning å prøve å fange opp informantenes perspektiv eller opplevelser av erfaringer i en naturlig setting (Moustakas, 1994, s. 43-67). Videre hevder Moustakas (1994) at hovedhensikten med fenomenologisk forskning er å forstå konkrete, meningsfulle relasjoner som er tilstede i en erfaring, i en bestemt situasjon, i en spesifikk kontekst. Siden dette er avsluttede erfaringer kan ikke jeg observere disse opplevelsene. Samtidig er ikke disse opplevelsene av disse erfaringene glemt av menneskene som har gjennomlevd dem, og dermed kan jeg samtale med dem for å få tak i disse opplevelsene (Postholm, 2010, s. 43). Videre hevder Postholm at intervju vanligvis er den eneste strategien for datainnsamling ved en fenomenologisk tilnærming. Dette gjør det mulig å undersøke elevenes egne opplevelse av vurdering med karakter, altså deres egne opplevde

livsverden. Livsverdenen er verden slik vi møter den i dagliglivet, og slik den fremstår i den umiddelbare og middelbare opplevelse, uavhengig av og forut for alle forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Postholm (2010, s. 43) peker på at kravet til deltakerne i fenomenologisk forskning er at de har opplevde erfaringer som forskningen retter fokus mot. En fenomenologisk tilnærming er et fortolkende paradigme, der jeg sier hva datamaterialet betyr gjennom å være opptatt av meningen. Den undersøker bevissthetens strukturer slik de erfares fra et førstepersonsperspektiv (Mortensen et al., 2008, s. 36-41).

## 3.2 Kvalitativt forskningsintervju

Studien fokuserer på elevers opplevelser og erfaringer med et fenomen, og for å finne ut mest mulig om dette fenomenet har jeg vurdert at et kvalitativt forskningsintervju er best egnet for å besvare problemstillingen. Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Målet er å få frem betydningen av elevenes erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer. Forskningsintervjuet har som mål å produsere kunnskap. Et slikt intervju går dypere enn den spontane meningsutvekslingen i hverdagen, og forsøker å frembringe kunnskap som er grundig utprøvd. Jeg definerer og kontrollerer samtalen. Forskningsintervjuene med elevene har som formål å få kunnskap om elevenes egne opplevelser av vurdering med karakter i ungdomsskolen. Intervjuene gir informantene muligheten til å sette ord på egne perspektiver og beskrive deres virkelighet når det gjelder å få vurderinger med karakter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20-21).

### 3.2.1 Utvalg og rekruttering

Et kjennetegn ved kvalitativ metode er at man forsøker å få mye informasjon om et begrenset antall informanter. I denne forskningen, ved hjelp av kvalitative intervjuer, har jeg valgt ut informanter ved kriteriebasert utvelgelse. En kriteriebasert utvelgelse handler om at det velges ut informanter som oppfyller spesielle kriterier. Utgangspunktet for utvelgelse av informanter i kvalitative undersøkelser handler også om hensiktsmessighet, det vil si hva som er mest formålstjenlig for å kunne besvare problemstillingen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). Mine kriterier for utvalget var at det skulle være fem elever på 10. trinn som følger ordinær undervisning. Ved starten av prosjektet tok jeg skriftlig kontakt med rektoren ved en skole på Østlandet. Rektoren ga skriftlig tillatelse for gjennomføring av

---

prosjektet. Videre tok jeg kontakt med en lærer ved den aktuelle skolen som valgte ut fem tilfeldige elever ut fra kriteriene. Informantene ble muntlig informert om prosjektet, og fikk deretter informasjonsskrivet, før de fikk tidspunkt for gjennomføring av intervju.

Utvalget er fra en skole på Østlandet. I dette området er det store variasjoner i befolkningen når det gjelder utdanning og bakgrunn, og det bor flere første- og andregenerasjons innvandrere der. Skoleporten viser at det skriftlige eksamensresultatet på 10. trinn i kommunen ligger litt under nasjonalt gjennomsnitt. Engelsk skriftlig eksamen ligger 0,1 under nasjonalt gjennomsnitt, og både matematikk skriftlig eksamen og norsk hovedmål skriftlig eksamen ligger 0,3 under. På muntlig eksamen i 10. trinn i kommunen ligger matematikk 0,1 over, engelsk 0,1 under og norsk hovedmål likt med det nasjonale gjennomsnittet (Skoleporten, 2018). Ifølge SSB har 18 prosent i kommunen over 16 år universitets- og høyskoleutdanning t.o.m. 4 år. 3,7 prosent over 16 år har universitets- og høyskoleutdanning på mer enn 4 år (Statistisk sentralbyrå, 2018). Det er verdt å legge til at disse informantenes kull ikke fikk karakterer før ved 1. termin på 8. trinn, noe som vil si at de gikk første halvår på ungdomsskolen uten å få karakterer. Etter 1. termin har de fått karakterer underveis.

### **3.2.2 Intervjuguide og begrepsapparat**

Ved anvendelse av intervju som metode må det utarbeides en intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet. Ved utarbeidelsen identifiserte jeg først sentrale temaer som inngår i problemstillingen, og formulerte deretter underspørsmål for å sørge for at hvert tema ble utdypet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Intervjuguiden ble utarbeidet med bakgrunn i ”traktprinsippet”, ved at den starter med innledende spørsmål for å få informanten til å føle seg avslappet, før den sikter seg inn mot sentrale temaer. Spørsmålene er semistrukturerte, som innebærer at spørsmålene er rettet mot temaer som er valgt ut av meg som forsker (Dalen, 2013, s. 26). Slike typer spørsmål gir informantene muligheten til å reflektere, samtidig som de oppmuntres til å gi fylldige og begrunnede kommentarer.

I starten av arbeidet med oppgaven utarbeidet jeg et førsteutkast til intervjuguiden (vedlegg 3), og gjennomførte et pilotintervju med en elev på 10. trinn. Intervjuguidens innhold ble påvirket av tankene om selvverd og anerkjennelse i den solidariske sfæren, som utgjorde mine teoretiske briller (Honneth, 2008, s. 101-139). Den intervjuguiden besto av ti spørsmål i tillegg til noen oppfølgingsspørsmål. Dette pilotintervjuet bekreftet problemstillingens

aktualitet, og at studien ville bidra til lærerrike funn som videre vil være grobunn for diskusjon rundt vurderingspraksis på ungdomsskolen. Samtidig viste pilotintervjuet at noen av spørsmålene ble gjentakende ved at informanten kom med ganske like svar på forskjellige spørsmål. Denne kvalitetssjekken sørget for at intervjuguiden ble noe justert, slik at jeg kunne være sikker på at spørsmålene var gode nok til å undersøke problemstillingen. Jeg omstrukturerte noen av spørsmålene, fjernet noen av dem og endret noen hovedspørsmål til oppfølgingsspørsmål. I tillegg kategoriserte jeg intervjuguiden i tråd med teorikapittelet.

I pilotintervjuet opplevde jeg også at noen begreper jeg tar for gitt, var ukjente for eleven. Et spørsmål som tar for seg elevens forventning om mestring har jeg oversatt til ”hvordan påvirkes du av karakterene du får?” I spørsmålet om eleven opplever karakterer som motivasjonsfremmende, har jeg oversatt til ”bidrar karakterer til at du arbeider hardere i fagene?”.

### **3.2.3 Gjennomføring av intervjuene**

I forkant av intervjuene arbeidet jeg nøye med intervjuguiden, og forsøkte å sette meg inn i hvordan elevene ville oppfatte spørsmålene, i tillegg til meg som intervjuer. Jeg tenkte grundig gjennom min rolle i intervjusituasjonene, og at mitt kroppsspråk og måte å stille spørsmål kunne påvirke intervjuene. Intervjuene ble avholdt på et møterom i rolige omgivelser for å skape en trygg ramme. Jeg startet med å fortelle informantene om formålet med prosjektet og hvordan intervjuet ville forløpe. Jeg var tydelig og åpen på at svarene ville være helt anonyme, og at jeg var opptatt av deres ærlige og oppriktige opplevelse rundt temaet. De ble informert om min og deres rolle, hva jeg hovedsakelig ville spørre om, samt tidsrammen.

Jeg lot dem underveis i intervjuet snakke ferdig, og sørget hele veien for at det var en rolig og komfortabel samtale. Jeg valgte å notere svarene til informantene på PC, med tanke på informantenes personvern. Samtidig klarte jeg å fokusere på svarene de kom med, og dermed stille oppklarende spørsmål ved behov. Intervjuguiden fungerte godt som struktur på intervjuet, men intervjuene vandret til tider noe utenfor intervjuguiden, blant annet for å oppklare eller sørge for at jeg forsto informantenes svar korrekt. Som helhet ble intervjuene flytende samtaler hvor informantene svarte detaljert og utfyllende. Min opplevelse av intervjuene var at informantene var veldig åpne og reflekterte, og de snakket selvstendig og utfyllende rundt temaene.

---

### 3.2.4 Analyse

I analysedelen av prosessen handler det om å finne en hensiktsmessig metode for å organisere intervjuetekstene, konsentrere meningsinnholdet i former som kan presenteres, og hente frem implisitte meninger i det som blir sagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 230-246). I analysen av datamaterialet er både teorier og forskerens forforståelse viktige utgangspunkt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99-107). I intervjuguiden ble det utarbeidet kategorier, som ble benyttet i analysen for å se etter fellestrekk i informantenes uttalelser. Jeg gikk inn i analyseprosessen med det Honneth (2008) skisserer om anerkjennelse i den solidariske sfæren som min forforståelse. Jeg er opptatt av elevenes oppfattelse av at det man gjør er viktig, uavhengig av skoleprestasjon. Dermed vil Honneth (2008) fungere som et analytisk rammeverk, ved at jeg ser resultatene i lys av Honneth sine teorier, og trekker disse sammen.

I denne deskriptive analysen får jeg mening ut av innsamlede data, og det innebærer at en helhet blir plukket i stykker for deretter å bli analysert, via koding og kategorisering (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99-107). På denne måten skaffet jeg meg en bedre forståelse av de enkelte delene, som videre kan bidra til en dypere, helhetlig forståelse av det studerte fenomenet. Jeg analyserte de ulike delene for å forstå kompleksiteten og helheten bedre. Det kan forstås som den hermeneutiske sirkelen, som spiller en viktig rolle under hele forskningsprosessen (Postholm, 2010, s. 105). Min fortolkning er en hermeneutisk forståelse av verden, der vi alltid har med våre forkunnskaper og forforståelser inn som forskere. Etter å ha transkribert intervjuene ble materialet kodet, og de relevante uttalelsene for å svare på problemstillingen ble trukket ut. Dette ble gjort ved at elevenes lignende uttalelser ble markert med ulike fargepenner. Dette er i tråd med Kvale og Brinkmanns (2015, s. 232) meningsfortetting. I denne fasen ble også noen av elevenes utsagn kortet ned der det var hensiktsmessig.

Disse ulike kategoriene utarbeidet jeg ut fra empirien i studien, noe Christoffersen og Johannessen (2012, s. 101) trekker frem som en viktig fase i analysearbeidet i kvalitative studier innen fenomenologi. I tillegg spilte min egen forforståelse rundt vurdering med karakter en viktig rolle i kategoriutarbeidelsen.

Elevenes utsagn ble sortert inn i følgende kategorier:

- Karakterer i skolehverdagen

- Selvoppfatning og selvverd
- Motivasjon og mestringsforventning
- Anerkjennelse og lærer-elev-relasjon

En slik kategorisering er et godt hjelpemiddel (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101)., og kategoriene har jeg beholdt i analysekapittelet hvor elevenes uttalelser blir brukt til å beskrive deres opplevelse av vurdering med karakter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44-50) Det vil i analysedelen presenteres empiri som omhandler de fem elevenes egne opplevelser og erfaringer. En styrke ved denne analysen er at elevene selv har satt ord på deres egne opplevelser og erfaringer, noe som har gitt en unik mulighet til å få et enda bedre innsyn i deres livsverden. Kapittelet er delt inn i tre deler.

### 3.3 Metodologiske utfordringer og begrensninger

I et slikt kvalitativt forskningsdesign kan man ikke generalisere resultatene, siden antallet informanter er alt for få. Dette er en svakhet sammenlignet med kvantitative studier (Alvesson & Sköldberg, 2010, s. 17-18). En vanlig innvending mot intervjuforskning er at det er for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres. Kvale og Brinkmann (2015, s. 289) setter spørsmålsteget ved hvorfor man skal generalisere. De mener at generalisering av kvalitative data innebærer en antakelse om at vitenskapelig kunnskap må være universell og gyldig til alle steder og på alle tidspunkter, for alle mennesker.

#### 3.3.1 Forskningsintervjuet

Kvalitative forskningsintervjuer ble gjennomført med fem informanter på 10. trinn vil jeg finne resultater som kan beskrive en tendens når det gjelder elevens opplevelse av vurdering med karakter. De felles opplevelsene og erfaringene disse fem informantene formidler vil gi en større forståelse av fenomenet, og jo flere like erfaringer, jo større troverdighet vil funnene ha. Kvale og Brinkmann (2015, s. 95-100) mener at det kvalitative forskningsintervjuet er gjennomsyret av etiske problemer, og at kunnskapen som kommer ut av slik forskning avhenger av den sosiale relasjonen mellom intervjueren og den intervjuede. En slik relasjon avhenger av min evne til å skape et rom der intervjupersonen fritt og trygt kan snakke. Etisk sett krever dette en fin balanse mellom mitt ønske om å innhente interessant kunnskap, og respekten for intervjupersonens integritet. Postholm (2010, s. 41-45) nevner at forskeren i fenomenologiske studier kun kan forholde seg til

---

forskningsdeltakernes uttalelser, oppfatninger og forestillinger. Dermed kan ikke jeg kontrollere om det som blir sagt stemmer overens med det opplevde fenomenet, men det er deltakernes subjektive opplevelse som står i fokus for forskningen. Jeg kan ikke betrakte deltakernes oppfatninger som usanne eller feil. Det kan være en svakhet i denne forskningen at deltakernes erfaringer med et fenomen betraktes som en sannhet, selv om andres erfaringer med det samme fenomenet kan være annerledes.

### **3.3.2 Forskerrollen**

I kvalitativ forskning er forskeren forskningsinstrumentet, og forskerens subjektivitet spiller en rolle. Dette gjelder også i forskning med en fenomenologisk tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44-50). Den bakgrunnen og erfaringen jeg har med meg inn i forskningen vil påvirke de valgene jeg gjør underveis, i tillegg til å påvirke forskningsdeltakerne. På bakgrunn av det så jeg viktigheten av å presentere mitt pedagogiske og didaktiske ståsted i innledningen. Videre har jeg i teoridelen redegjort for teoriene som ligger til grunn for tolkningen av det empiriske datamaterialet. Det er viktig å påpeke at andre forskere kunne ha tolket deltakernes informasjon annerledes (Moustakas, 1994, s. 43-68) og dermed er viktig å forklare hva som ligger til grunn for de tolkningene jeg har gjort. I analyse- og diskusjonsdelen har jeg prøvd å være oppklarende på hvordan teoriene belyser funnene. I forskningsprosessen har målet vært å beskrive rammene og arbeidsprosessene som har foregått i studien (Moustakas, 1994, s. 1-24), slik at enhver forsker kunne gjennomført forskningen på samme måte.

Ved å velge kvalitativt forskningsintervju som metode for datainnsamling i denne forskningen har jeg allerede satt forskerrollen sentralt i studien. Min måte å være på vil påvirke informantene, og spørsmålene jeg som forsker stiller vil kunne påvirke forskningsdeltakerne, selv om min intensjon vil være å minimere graden av påvirkning (Postholm, 2010, s. 82). Selv om mitt mål har vært å være så objektiv som mulig for å forhindre å påvirke resultatene, så vil det være en mulighet for at relasjonen med informantene, og intervjusituasjonen har hatt noe å si. Samtidig vil kvalitativ forskning med en fenomenologisk tilnærming bære preg av subjektivitet hos meg i forskerrollen.

### **3.3.3 Forforståelse**

Mine forståelser og tolkninger bygger på min erfarings- og kunnskapsbakgrunn. Det er kun jeg som har vært til stede på alle intervjuene, og som gjennomgår og bearbeider data, noe

som fører til at ingen andre kan se dataene på samme måte. Samtidig betyr ikke det at dataene er mindre verdifulle. De gir uttrykk for informantenes perspektiver, slik jeg ser dem i den konteksten de ble gitt, og bearbeidet (Kvernmo, 2005, s. 70). Jeg har gjennom min jobb som lærer vært gjennom mange vurderingssituasjoner, og diskutert karakterer med både elever, lærere og foresatte. Jeg har vurdert både formativt og summativt, og har gjennom disse erfaringene dannet meg en forståelse av hvordan vurdering påvirker elever på alle plan.

Jeg har gjort meg noen tanker rundt hvordan de ulike karakterene påvirker ulike elever, og har i denne forskningsprosessen vært veldig bevisst på min teoretiske bakgrunn og profesjonserfaring. Jeg har vært bevisst min forforståelse av temaet, og forstått at dette ubevisst kan påvirke min tolkning av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95), i tillegg til at det kan påvirke utarbeidelsen av intervjuguiden og gjennomføring av intervjuet. Jeg har reflektert mye rundt dette, både i forkant og underveis i forskningsprosessen, og min opplevelse er at min forforståelse ikke har hatt noen negativ effekt på studien. Bakgrunnen for problemstillingen er en nysgjerrighet på forskningsfeltet, og mine mange spørsmål rundt vurderingspraksis har sørget for at jeg har gått inn i forskningen med åpent sinn, og et ønske om å la informantene sette ord på sine subjektive opplevelser. Formålet er å løfte frem deres egne uttalelser om egne opplevelser rundt vurdering med karakter, og gjennom denne prosessen har jeg oppnådd et ønske om å bidra med forståelse rundt et omdiskutert tema. Samtidig ser jeg at min forforståelse vil spille en rolle i forskningen, og min jobb vil være å løfte dette frem så det ikke vil påvirke resultatene.

En hermeneutisk forståelse, ofte kalt den hermeneutiske sirkelen, er en prosess hvor mening blir skapt (Postholm, 2010, s. 19). Mening blir konstruert gjennom en prosess hvor de enkelte delene i en studie blir påvirket av den globale meningen av den. En dypere forståelse av de enkelte delene påvirker igjen helhetsforståelsen. På denne måten foregår det en toveis interaksjon mellom de enkelte delene og helheten, slik at de ulike delene og dens helhet blir brakt sammen. Slik avdekkes en dypere forståelse av det som blir studert (Dilthey, 1969, i Postholm, 2010, s. 19). Meningen med en del kan forstås om den settes sammen med helheten (Alvesson & Sköldbberg, 2010, s. 194). Den hermeneutiske sirkelen forvandles til en spiral, slik at man begynner for eksempel i en del, forsøker å se den i sammenheng med helheten, som på den måten belyses på nytt, før man ser den studerte delen enda en gang. Man sjonglerer mellom del og helhet, slik at man får en dypere forståelse av begge delene (Alvesson & Sköldbberg, 2010, s. 194).



---

## 3.4 Studiens kvalitet

I fenomenologiske studier er kvaliteten på studiet sett på som en direkte følge av forskerens evne til å behandle og tolke data. For å sikre kvalitet på en slik studie blir forskeren betraktet som det viktigste instrumentet (Postholm, 2010, s. 127). Husserl mener at menneskets individuelle persepsjon er den vesentligste faktoren i søken etter virkeligheten (Moustakas, 1994, s. 46-48). Det finnes flere måter å gjøre forskningen troverdig på, og troverdigheten sikres best ved min forskningskvalitet. Samtidig kan man la andre forskere se om han eller hun finner de samme mønstrene i det innsamlede datamateriale. Denne studien kvalitetssikres ved at en utenforstående leser med bakgrunn i skolen utforsker om beskrivelsen av erfaringen stemmer overens med dens opplevelse av erfaringen, eller om beskrivelsen gir en spontan gjenkjennelse (Dukes, 1984). Videre hevder Dukes at det viktigste kriteriet for en god studie er om en erfaring med et fenomen også passer til erfaringer med det samme fenomenet i andre situasjoner. Dette understreker også Postholm (2010, s. 38), som mener at den kontekstuelle kunnskapen i en kvalitativ studie kan være til nytte og overføres til andre, lignende settinger. Dette kalles naturalistisk generalisering, hvor leseren kan kjenne igjen sin egen situasjon i beskrivelsen. En slik generalisering handler om nytteverdien av forskningens funn. I kvalitativ forskning er kravene til reliabilitet og validitet utfordrende, siden et møte mellom meg som forsker og informanten er en unik tidsbestemt situasjon (Postholm, 2010, s. 169).

### 3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet refererer til resultatenes pålitelighet, og knytter seg til hvilke data som brukes, hvilken måte de samles inn på, og hvordan de bearbeides (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). Kriteriene er at resultatene kan reproduseres og gjentas. Dette er ikke i samsvar med kvalitativ intervjuing, da det innen fenomenologisk forståelse vil være en fordel at intervjuernes sensitivitet varierer. På den måten kan man skaffe et bredere bilde av de temaene man fokuserer på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49). Intervjuene jeg har gjennomført har variert fra informant til informant på bakgrunn av flere faktorer, og det vil ikke være mulig å reprodusere noen av intervjuene på samme måte. Postholm (2010, s. 169) underbygger dette med at et kvalitativt forskningsintervju vil være umulig å gjenta på samme måte fordi informanten ikke kan repetere det som ble sagt, både på grunn av hukommelse og på grunn av økt innsikt i løpet av det første intervjuet. For å undersøke dataenes reliabilitet kan man for eksempel gjennomføre den samme undersøkelse

på samme gruppe på to forskjellige tidspunkter. Dersom resultatene blir de samme, er det et tegn på høy reliabilitet. Man kan også få flere forskere til å undersøke samme fenomen, for å se om de kommer frem til samme resultat (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). I denne studien har fem informanter med forskjellig bakgrunn og forutsetninger delt sine opplevelser og erfaringer med et fenomen. Det er vanskelig å si hvordan resultatene ville blitt med fem andre informanter med de samme rammene for studien. Dette er i tråd med det Postholm (2010) tar opp som utfordrende i kvalitativ forskning. Videre kan reliabiliteten trues av at informantene har behov for en positiv selvpresentasjon og dermed svarer noe de egentlig ikke mener. De kan også preges av å huske positive opplevelser når det gjelder vurdering, og undertrykke de negative opplevelsene (Postholm, 2010, s. 78-85).

### **3.4.2 Validitet**

Studiens validitet dreier seg om hvorvidt metoden undersøker det denne studien skulle undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212; Postholm, 2010, s. 170). Kvale & Brinkmann (2015, s. 212) mener at med denne vide oppfatningen av validitet kan den kvalitative forskningen i prinsippet gi gyldig, vitenskapelig kunnskap. For å styrke validiteten i studien kan man gjøre den mer transparent, eller gjennomiktig (Thagaard, 2003, s. 201-202). I denne studien har jeg gjort rede for utgangspunktet for min fortolkning ved å beskrive hvordan analysen gir grunnlag for mine konklusjoner. Jeg har forsøkt å beskrive min forforståelse og ulike valg jeg har gjort i prosessen, samt valg av informanter, metode for innsamling av data, analyseprosessen og etiske vurderinger. På denne måten har jeg forsøkt å sørge for tydelig gjennomsiktighet i forskningen.

### **3.4.3 Etiske vurderinger**

Et kvalitativ forskningsintervju bidrar til at det oppstår noen etiske problemer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95-111). Kunnskapen som kommer ut av det, avhenger av den sosiale relasjonen mellom meg som intervjuer og informanten. Relasjonen avhenger av min evne til å skape et rom der informanten kan snakke fritt og trygt. I en slik situasjon kreves det en fin balanse mellom mitt ønske om å innhente interessant kunnskap, og respekten for informantens integritet etisk sett (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96). Forskningsetiske standarder innebærer at jeg som forsker skal behandle forskningsdeltakerne med respekt. Respekten for mennesket og menneskeverdet må være ivaretatt (Postholm, 2010, s. 154).

I forkant av studiet utarbeidet jeg et informasjonsskriv som inneholdt det overordnede formålet med studien, og om hovedtrekkene i designen, samt forskningens krav til dem. Informantene ble informert at de samtykket til å delta i studien ved å stille til intervju. På denne måten har jeg sikret meg at de involverte deltar frivillig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104), og de ble samtidig informert om deres rett til når som helst å trekke seg ut av undersøkelsen (Moustakas, 1994, s. 103-119). Informasjonen fra intervjuene ble ikke tatt opp av lydopptaker, men kun skrevet ned av meg underveis. Elevene er anonyme, noe som betyr at det i forskningsprosjektet ikke vil befinne seg private data som kan identifisere deltakerne, og på den måten er risikoen for å skade en deltaker lavest mulig. All informasjon registrert underveis behandles konfidensielt, noe som er et etisk prinsipp i all kvalitativ forskning (Postholm, 2010, s. 154; Thagaard, 2003, s. 223-229). Elevene har i studien plassert seg selv faglig, ved å fortelle om de anser seg selv som under middels, middels eller over middels faglig. Siden informantene er anonyme, gitt sitt samtykke, og informert om at de ikke kan identifiseres, er de etiske retningslinjene ivaretatt.

#### **3.4.4 Troverdighet og overførbarhet**

Når det gjelder studiens troverdighet og overførbarhet, så ble det i forkant gjennomført et grundig søk i databaser og bøker, etter teori og aktuell forskning. I første del av oppgaven er problemstillingen knyttet til relevant forskning og teori. Videre henger metodedesignet sammen med valg av tema, problemstillingen og elever som informanter, som igjen er knyttet til min egen forforståelse og opplevelse av temaet. Gjennom hele forskningsprosessen har det vært tatt hensyn til min forforståelse (Kvernmo, 2005, s. 70), og etiske utfordringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95-111). Hele prosessen er beskrevet i metodekapittelet, og vil bidra til gyldighet av resultatet. Når det gjelder funnene som fremkommer i analysen, vil ikke disse kunne generaliseres til å gjelde for flere enn studiens fem informanter. Samtidig vil deres opplevelser rundt temaet vurdering med karakter være med å berike lærere og skolelederes refleksjoner i forbindelse med vurderingspraksis i ungdomsskolen. Opplevelsene elevene forteller om gir et bilde av hvordan karakterer påvirker noen, men man kan samtidig ikke utelukke at flere elever sitter med samme opplevelse (Postholm, 2010, s. 78-85).

## 4. Analyse og resultater

Bakgrunnen for forskningen er det menneskelige, og hvordan elevenes opplevelse av seg selv påvirkes av vurdering med karakter (Kvale & Brinkmann, 2015; Kvarv, 2010; Postholm, 2010). Analysen vil fokusere på hva elever opplever at karakterer gjør med deres selvoppfatning, mestring og motivasjon for skolearbeidet. Analysen tar utgangspunkt i fire hovedkategorier. Disse kategoriene er karakterer i skolehverdagen, selvoppfatning og selvverd, motivasjon og mestringsforventning, og anerkjennelse og lærer-elev-relasjon (Honneth, 2008; Nordahl & Dobson, 2009). Ved å samle disse kategoriene vil jeg bedre kunne besvare min problemstilling, som handler om hvordan elever opplever vurdering med karakter, og hva det gjør med dem. I 4.1 kommer en analyse av hvordan elevene opplever vurderingspraksisen i ungdomsskolen, og hva slags faglig effekt de opplever at karakterer har. I tillegg kommer elevenes preferanser når det gjelder vurdering frem. I 4.2 kommer en analyse av hva karakterer gjør med elevenes totale opplevelse av seg selv. I 4.3 vil jeg kort oppsummere kapittelet.

### 4.1 Karakterer i skolehverdagen

I mitt møte med elevene var det fokus på å få de til å sette ord på deres egne opplevelser og erfaringer med bruken av karakterer fra 1-6 som vurderingsmål i ungdomsskolen. Informantene fikk i starten av intervjuet muligheten til å plassere seg selv faglig, og det viser seg at det faglige nivået på dem er spredt. Det var også viktig å få frem deres umiddelbare tanker rundt begrepet vurdering, og hva deres assosiasjoner med begrepet er. Dette for å skape en forståelse av hva disse elevene tillegger ordet vurdering.

Elevene forteller at de tenker umiddelbart på karakterer og vurderingssituasjoner med karakterer når de hører begrepet ”vurdering”. Samtidig trekker de også frem at vurdering er en prosess for å oppnå et vitnemål de kan si seg fornøyde med, og som kvalifiserer de til å komme inn på ønsket retning på videregående skole. Elevene mener vurdering handler om en bevisstgjøring på hva de kan faglig, og hva de kan gjøre bedre. I tillegg nevner noen av elevene at når de hører ordet vurdering, så blir de stresset og opplever et press.

*”Når jeg hører ordet vurdering tenker jeg på karakterer. Når vi i klassen hører ordet tenker vi på karakterer, og blir stresset.”*

---

Det at elevene forteller at de blir stresset av vurderinger og karakterer er i tråd med rapporten som NOVA har utarbeidet, som påpeker at ungdommer opplever at fremtiden deres defineres av karakterene deres på ungdomsskolen (I. M. Eriksen et al., 2017). Elevene ble spurt om sine egne forventninger til seg selv når det gjelder skolearbeid, og alle forteller at de har høye forventninger til seg selv. De trekker også frem at de gjør det de skal på skolen. De har tidvis for høye forventninger til egne prestasjoner, og flere av de har satt seg et karaktermål på vitnemålet, fordi VGS er målet. Elevene stiller også høye forventninger til lærerne, blant annet når det gjelder å tilpasse opplæringen og tar hensyn til alle elevers behov.

*”Lærerne må kunne stoffet sitt, være rettferdige og hjelpe alle.”*

Jeg spurte elevene om deres syn på forskjellige typer elever når det gjelder faglige prestasjoner. De mener skoleflinke elever er de elevene som arbeider jevnt og hardt, som gjør det beste de kan, og som får gode karakterer. Én elev trekker frem at skoleflinke elever alltid får de beste karakterene, og uttrykker dette som litt plagsomt, fordi de får høye karakterer uavhengig av arbeidsinnsatsen. Elevene som strever i skolen blir tidvis sett på som litt gratispassasjerer, de som ikke forstår så mye og som kan være litt demotiverte. Samtidig er dette elever de mener bør få mer hjelp på grunn av manglende motivasjon.

*”Skoleflinke arbeider hardt og tar initiativ til å gjøre det bra. De gjør det beste de kan.”*

Når det gjelder hvem elevene sammenligner resultatene sine med, så forteller flere at de sammenligner karakterene litt med de nærmeste vennene. Det at elevene sier ”litt”, kan tolkes på flere måter, og kan bety at de sammenligner karakterene stort sett hele tiden. Samtidig trekker flere frem at de liker best å sammenligne resultatene sine med sine egne tidligere resultater, men at det iblant blir noe ubevisst sammenligning uansett. Én elev nevner at det ikke er helt naturlig å dele karakterer med den nærmeste omgangskretsen, mens en annen ikke ser viktigheten av å sammenligne. Elevene forteller at de ofte får tilbakemelding som inneholder det de har fått til og det de kan forbedre. Dette er likt det Black og William (1998) vektlegger som viktig i tilbakemeldinger. Elevene forteller at de ofte får vite grad av måloppnåelse. De trekker frem at når de får tilbake en vurdering, så får de ofte karakteren digitalt i ettertid, slik at de skal slippe å bli skuffet eller sammenligne seg

med andre i klasserommet. Samtidig nevner én elev at de får kun karakterer i noen fag, og skriftlig tilbakemelding et annet sted i ettertid.

*”Vi får iblant karakteren litt senere for at elever ikke skal snakke med hverandre om det. Da slipper vi å bli skuffet i timen, og vi slipper å sammenligne oss med andre.”*

Når det kommer til hvordan elever opplever selve karakterene, er det felles enighet om at vurdering med karakter gjør det hele mer seriøst og alvorlig. De vektlegger at karakterer teller mer på vitnemålet, og når man hører at det gis karakterer må man gjøre mer enn når det ikke blir gitt karakterer. En vurdering med karakter er av større alvorlighetsgrad fordi du får en karakter som viser hvor godt du har arbeidet. Elevene nevner at en vurdering med karakter kan kalles en dom, mens en vurdering uten karakter i større grad oppleves som en veiledning. Én elev mener at karakterer sier noe om hvor flinke elevene er, og hvor mye av læreplanen de kan. Det trekkes også frem at en elev opplever at lærerne ikke vurderer ordentlig i vurderingssituasjoner uten karakter.

*”Karakterer gjør ting mer seriøst og alvorlig, og det har mer å si. Karakterene kommer på vitnemålet, og det er det VGS ser på.”*

Jeg spurte elevene om hva de vektlegger mest i vurderingene de får når de får karakter i tillegg til en skriftlig tilbakemelding. De fleste av elevene sier de legger mest vekt på karakteren, fordi det er den som kommer til å stå på karakterkortet. Samtidig nevner noen at de fokuserer mer på hva de kan forbedre til neste gang, og at kommentarene er viktigere enn karakteren. Dette er i tråd med Hounsell (1987), som trekker frem at elever ikke leser tilbakemeldingen, samt Gibbs og Simpson (2004), Lea og Street (1998) og Entwistle og McCune (2004) sine funn som viser at elever ikke alltid forstår tilbakemeldingene eller bruker dem.

*”Karakteren blokkerer den skriftlige tilbakemeldingen litt, og gir i seg selv ingen god tilbakemelding.”*

Det er enighet blant elevene om at når de mottar en vurdering så er det den skriftlige tilbakemeldingen som sørger for faglig utvikling, og at karakteren i seg selv ikke hjelper noe.

*”Karakteren sier lite dersom det ikke er noen fremovermelding”*

---

Én elev mener at karakterer er unødvendig underveis fordi det finnes skoler som ikke praktiserer bruk av karakterer før slutten av 10. trinn. Resten av elevene mener at bruk av karakterer er en grei måte å få vurdering på, men de er enige om at den i seg selv ikke er godt nok. De vektlegger den skriftlige tilbakemeldingen, og mener at den alltid må være med. Jeg spurte elevene om de opplever et karakterpress i skolen. Noen av elevene sier de ikke opplever et spesielt karakterpress, men at de legger et press på seg selv. På den andre siden opplever noen av elevene et karakterpress rundt vurderingssituasjoner, og at de føler et press på å gjøre det bra og prestere.

*”Jeg blir stresset før prøver og presentasjoner.”*

Én elev trekker frem noe vedkommende kaller ”vitnemålspress”, og sammenligner det med stress og press når det kommer til eksamen. En annen elev forteller at karakterpresset kommer fra seg selv, og at det er den enkelte som skal dra nytte av karakterene, ikke skolen. Stress rundt vitnemålet nevnes gjentatte ganger av flere elever. Elevene er enige om at de som oftest får rettferdige karakterer, men at det hender seg de er uenige med lærerens vurdering. Samtidig nevner én elev at karakteren iblant er bedre enn det man har gjort seg fortjent til, slik at vurderingen kan gå begge veier. Én elev trekker frem at det skriftlige en elev produserer påvirker den muntlige karakteren, og dermed fører til uenighet. Til slutt ble elevene spurt om de mener at vurdering med karakter er den beste måten å få en vurdering på. Her svarer elevene forskjellig. Dette presenteres best mulig gjennom et kort sitat for hver elev. Følgende elev plasserer seg over middels faglig:

*”Jeg ønsker karakter og tilbakemelding. Karakteren viser hvor på skalaen jeg ligger, og jeg får bekreftet arbeidsmetoden. Tilbakemeldingen er en feedback på utvikling videre.”*

Det neste sitatet er også fra en elev som plasserer seg over middels faglig:

*”Det er ok med en liten karakter, men fokuset bør være på en ordentlig, faglig tilbakemelding, både positivt og negativt. Viktig med ros.”*

Én elev, som plasser seg middels faglig, har følgende mening:

*”Nei, jeg vil gjerne ha vurdering uten karakter først, og så få karakteren senere digitalt. Hvis karakteren er på arket, så ser jeg først på den, også glemmer jeg tilbakemeldingene.”*

Én elev, som plasserer seg middels faglig, mener følgende:

*”Vurdering med karakter er spesifikt. Karakteren gjør det spesifikt akkurat hvor du er. Skriftlig tilbakemelding er den viktigste, fordi den sier mer om hva du skal gjøre videre. Karakteren kan til tider påvirke den skriftlige tilbakemeldingen negativt.”*

Én elev, som plasserer seg under middels faglig, forteller:

*”Jeg mener at lærerne burde hatt vurdering ut fra måloppnåelse med tilbakemeldinger, og på slutten av året får man en karakter på det man har gjort gjennom hele året. Ikke karakter etter hver prøve, men tilbakemeldinger. Da blir det ikke så mye oppmerksomhet rundt karakterer, men feedbacken.”*

I denne kategorien har elevene løftet frem sine opplevelser rundt begrepet vurdering og begrepet karakterer. De har trukket frem hva slags effekt karakterer har på dem, og de fokuserer veldig mye på karakterer i sammenheng med vitnemålet. Videre vil analysen ta for seg hvordan karakterer påvirker elevenes selvoppfatning og selvverd, både faglig og sosialt.

## 4.2 Selvoppfatning og selvverd

Denne kategorien omhandler hvordan karakterer påvirker elevenes opplevelse av seg selv, både i den sosiale og den faglige hverdagen. Dette finner vi blant annet igjen i det Honneth (2008, s. 101-139) beskriver som den solidariske sfæren, de omgivelsene der du danner deg. I denne sfæren vektlegges det at anerkjennelse skjer gjennom å bli verdsatt som del av et sosialt fellesskap, og at personlige evner og ferdigheter bekreftes som verdifulle bidrag i hverdagen. Spørsmålene elevene besvarer gjelder primært skolehverdagen, men dersom elevene forteller om opplevelser rundt hvordan karakterer påvirker dem i livet ellers, vil dette også være interessant å få frem. Elevene ble spurt om hva de opplever når de får gode karakterer, og alle forteller at de blir glade og motiverte til å fortsette det videre arbeidet i det faget.

*”Hvis jeg får en god karakter så blir jeg glad, vet at jeg har fått det til og blir mer motivert.”*

På den andre siden spurte jeg elevene om hva slags opplevelse de har når de får karakterer de anser som dårlige. Noen av elevene forteller at en dårlig karakter bidrar til en følelse av å



---

ikke strekke til i faget, og det virker demotiverende på arbeidsinnsatsen. Dette er i tråd med det Honneth sine tanker om at selvverd er en verdsettelse av egne ytelser, og må ses på som viktige for et fellesskap av individet (Honneth, 2008, s. 101-139). Samtidig forteller noen andre at dårlige karakterer virker motiverende på den måten at man må arbeide hardt for å forbedre situasjonen. Én elev forteller at vedkommende blir stresset og sint hvis karakteren ikke stemmer overens med forventningene, og en god begrunnelse uteblir. Jeg spurte elevene om hvordan de ser på seg selv avhengig av hvilke karakterer de får. De fleste elevene forteller at de ser på seg selv som den samme uavhengig av karakterene, og at karakterer ikke definerer folk som personer, men hvor mye man velger å arbeide. Samtidig nevner én elev, som plasserer seg under middels faglig, at karakterer påvirker hvordan vedkommende ser på seg selv. Vedkommende forteller:

*”Hvis jeg får en dårlig karakter ser jeg på meg selv som dum og dårlig faglig, og at jeg aldri får til noe.”*

Dette synet på seg selv som denne eleven forteller om er i tråd med Kaplan (1980, i Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 95) sine tanker om at selvoppfatningen er hvordan en person verdsetter seg selv, og lavt selvverd kan sørge for en subjektiv ubehagelig tilstand. Denne opplevelsen eleven forteller om kan også ses i sammenheng med Honneth sin teori om at selvverdet påvirkes av om et individs ytelser og egenskaper ses på som viktige for et fellesskap. Det henger også sammen med hvordan vi tenker og føler om oss selv (Honneth, 2008, s. 101-139). Rosenberg sin teori om psykologisk sentralitet, som hevder at når individet lykkes eller mislykkes på de områder personen anser som viktige områder, vil det ha betydning for selvverdet. Hvordan en svak karakter påvirker hva eleven *tror* han eller hun er spiller også en viktig rolle i individets opplevelse av selvet (Rosenberg, 1979, s. 18). De fleste av elevene forteller at gode karakterer bidrar til en følelse av å være glad og fornøyd, og man kan gi seg selv en klapp på skuldra. Én elev forteller hvordan dens opplevelse ville vært dersom vedkommende kun hadde fått svake karakterer:

*”Hvis jeg bare hadde fått lave karakterer hadde jeg sett på meg selv som dum.”*

Elevene ble spurt om hvordan karakterer påvirker deres sosiale hverdag på skolen. Her trekker elevene frem varierende opplevelser av dette. Én elev, som kategoriserer seg høyt faglig, forteller at dersom de har en prøve, så vil blant annet friminuttene den skoledagen gå med til å forberede seg til den på grunn av ønske om god karakter. En annen elev forteller at

karakterer ikke påvirker hverdagen så mye, annet enn at karakteren sammenlignes med vennegjengen, slik Skaalvik og Skaalvik (2018) hevder er en effekt av bruk av karakterer. Én elev, som plasserer seg middels faglig, hevder at karakterer ikke påvirker den sosiale hverdagen i det hele tatt. På spørsmål om elevene opplever at bedre karakterer gir høyere sosial status, er alle elevene enige om at det ikke er tilfelle. De mener heller ikke at karakterer setter elevene i bås.

*”Vil ikke si at karakterer gir høyere sosial status.”*

*”Viktigere å være god i fotball enn å ha gode karakterer.”*

*”Utseende betyr mer enn karakterer.”*

Elevene forteller at det er positivt å være skoleflink i de klassene de går i, og generelt på klassetrinnet. Én elev, som plasserer seg over middels faglig, forteller:

*”Man blir sett på som flink hvis man gjør det bra. Man forventer mer av den personen faglig sett.”*

Elevene forteller at de elevene som presterer lavere enn de de definerer som skoleflinke, ofte søker veiledning av de skoleflinke. Én elev trekker frem at de skoleflinke får mer respekt, og blir lagt merke til.

*”Det er alltid positivt å være skoleflink. Alle ønsker å være det.”*

På spørsmål om det vil ha noen betydning sosialt å være den eneste i vennegjengen med lave karakterer, så forteller elevene at dette ikke spiller noen stor rolle. Et par elever trekker frem at det til tider kan komme noen kommentarer rundt karakterer, og at det ikke alltid er positivt å være det eleven definerer som skolesvak. To elever, som plasserer seg over middels faglig, forteller at det ikke har noen betydning å være skolesvak i vennegjengen. Samtidig forteller den ene eleven at det ville påvirket selvtilliten negativt dersom vedkommende hadde vært den eneste som strever. Én elev, som plasser seg middels faglig, forteller:

*”Det påvirker deg sosialt i vennegjengen ved at du må bruke mer fritid på skolearbeid hvis du presterer dårligere faglig enn de andre.”*

---

Elevene ble spurt om de har noen positive eller negative opplevelser i sosiale medier når det gjelder karakterer, så forteller alle at karakterer ytterst sjelden er diskusjonstema i sosiale medier.

*”Det er ingen ”dissing” i sosiale medier angående karakterer.”*

I denne kategorien har elevene trukket frem sine opplevelser når det gjelder hvordan karakterer påvirker deres selvoppfatning og selvverd. Elevene forteller at karakterer har en påvirkning på dem, og at svake karakterer kan bidra til en negativ selvoppfatning. Videre vil analysen ta for seg hvordan karakterer påvirker elevenes motivasjon og mastery expectations.

### 4.3 Motivasjon og mestringsforventning

Motivasjon differensieres mellom indre og ytre motivasjon. Den indre motivasjonen handler om prosessen rundt en læringssituasjon, og beskrives som den optimale motivasjonsformen. Ytre motivasjon er drevet av konkrete ytre belønninger, og da gjerne karakterer som motivasjonslokkemiddel (Deci & Ryan, 2017; Kohn, 1993). Mestringsforventning er avgjørende for elevenes tankemønster, motivasjon, følelser og atferd, og handler om elevenes bedømmelse av om de er i stand til å utføre handlingene som skal til for å mestre en oppgave (Bandura, 1997, s. 80-85). Jeg spurte elevene om hvordan karakterer påvirker selvtilliten deres i fag. Alle elevene forteller at de får bedre selvtillit av gode karakterer. Én elev, som plasserer seg under middels faglig, nevner følgende:

*”Hvis jeg får karakterer over 4 blir jeg motivert og får bedre selvtillit i fagene.”*

Videre ble elevene spurt om karakterer bidrar til at de arbeider hardere i fagene. Noen av elevene trekker frem at når de får det de anser som dårlige karakterer, så øker de arbeidsinnsatsen for å forbedre karakterene. Samtidig forteller én elev at lave karakterer virker demotiverende på arbeidsinnsatsen, mens gode karakterer bidrar til en tro på å få til. Jeg spurte elevene om de opplever at karakterer har noen påvirkning på deres forventning om mestring. Elevene nevner at dersom de ligger godt an karaktermessig, så får de tro på at de vil mestre vanskeligere oppgaver. Én elev, som grupperer seg over middels faglig, forteller:

*”Jeg får alltid en forventning om videre mestring. Jeg har alltid ligget litt foran.”*

Én annen elev, som også plasserer seg over middels faglig, forteller at gode karakterer virker som en bekreftelse på at vedkommende klarer å utvikle seg videre. Én elev som plasserer seg middels faglig mener følgende:

*”Hvis man klarer en vanskelig oppgave får jeg selvtillit og tro på at jeg kan løse vanskeligere oppgaver.”*

På spørsmålet om karakterer øker motivasjonen deres for skolearbeid, bekrefter flere av elevene dette. Samtidig utdyper de fleste elevene dette med at gode karakterer øker motivasjonen deres, mens dårlige karakterer virker demotiverende. Én elev trekker frem:

*”Karakterer øker ikke motivasjonen. Får jeg dårlig karakter i et fag jeg sliter i, så får jeg ikke noe mer lyst til å jobbe med det.”*

Denne oppfatningen kan ses i sammenheng med elevens opplevelse av at egne ytelser ikke verdsettes som viktige, og dermed svekkes selvverdet. Samtidig øker gode karakterer elevenes motivasjon, noe som kan fungere som en bekreftelse av ulike sider av personligheten, og dermed bidra til et positivt selvverd (Honneth, 2008, s. 101-139).

Denne kategorien har belyst elevenes opplevelser når det gjelder hvordan karakterer påvirker elevenes motivasjon og mastery expectations. Videre vil den neste kategorien ta for seg hvordan karakterer påvirker elevenes opplevelse av anerkjennelse, samt relasjonen til lærerne.

## 4.4 Anerkjennelse og lærer-elev-relasjon

Anerkjennelse handler om hvordan vi tenker og føler om oss selv. Honneth (2008, s. 101-139) mener at mennesket er avhengig av at ulike sider av personligheten bekreftes, og anerkjennelse er helt nødvendig for å bli et selvstendig menneske. Anerkjennelsen må være troverdig, og alle har behov for å oppnå en autentisk, hel identitet. Mennesker må ses på som likeverdige i forhold til andre, og i den solidariske sfæren må personlige evner og ferdigheter bekreftes som verdifulle bidrag (Honneth, 2008, s. 101-139)

Elevenes ble bedt om å fortelle hva de tenker på når de hører ordet anerkjennelse. Noen av elevene hadde ingen tanker rundt begrepet, mens én elev assosierte ordet med medalje. Denne elevene utdypet at anerkjennelse handler om å bli godkjent som du er, og oppleve å

---

bli sett. Denne forståelsen er lik det Honneth (2008, s. 101-139) hevder om anerkjennelse, at ulike sider av personligheten bekreftes. En annen elev forteller følgende om sin forståelse av begrepet:

*”Anerkjennelse handler om å bli respektert av alle. Det handler også om at den du er som person ikke har noen sammenheng med karakterene du får.”*

Elevene ble spurt om de opplever å bli anerkjent i skolehverdagen, noe alle elevene bekrefter at de blir. Alle elevene forteller at de blir anerkjent og respektert for den de er av lærerne sine. Én elev opplever at alle lærere ser positivt på vedkommende. Én elev, som plasserer seg over middels faglig, forteller at lærerne anerkjenner vedkommende faglig, og har fått en merkelapp som ”den smarte”. Eleven ser ikke på dette som noe negativt, men opplever samtidig å motta lite ytre motivasjon. Én elev, som plasserer seg under middels faglig, forteller følgende:

*”Jeg blir anerkjent i skolen. Lærerne snakker med meg uavhengig av karakterer. Jeg blir godkjent og respektert som jeg er.”*

Denne opplevelsen av anerkjennelse kan ses i lys av Honneth (2008, s. 101-139) sine tanker om at et individ må oppleve anerkjennelse i forskjellige sfærer. Lærer-elev-relasjonen spiller en viktig rolle i den solidariske sfæren, som Honneth beskriver som å bli verdsatt som den av et sosialt fellesskap, hvor personlige evner og ferdigheter bekreftes som verdifulle bidrag. Elevene ble spurt om karakterer en lærer gir vedkommende påvirker relasjonen til den læreren. Én elev vektlegger at hvis vedkommende er ålreit mot læreren, så er læreren ålreit tilbake. Dette er i tråd med anerkjennelse i den solidariske sfære, som bygger på en gjensidighet og en felles forståelse (Honneth, 2008, s. 101-139). Noen av elevene mener at karakterer ikke påvirker relasjonen, mens andre påpeker at de føler at læreren er strenge mot dem hvis de får en dårlig karakter, særlig hvis de har jobbet lenge med oppgaven eller vurderingssituasjonen.

*”Hvis jeg får dårlig karakter i et fag, føler jeg at læreren er streng mot meg.”*

*”Hvis jeg hadde jobbet lenge, og fått dårlig karakter, kan det påvirke relasjonen negativt. Da ville jeg sett på den læreren som mer gretten.”*

Denne opplevelsen noen av elevene forteller om kan ses i sammenheng med anerkjennelse i den solidariske sfære. Elevene vil ikke oppleve deres ferdigheter som et verdifullt bidrag, og

muligens oppleve en mangel på gjensidighet og felles forståelse av verdier og normer. Opplevelsen kan virke som en mangel på sosial verdsettelse (Honneth, 2008, s. 101-139). Videre spurte jeg elevene om de opplevde å få gode tilbakemeldinger av lærerne, uavhengig av karakteren de får. Elevene forteller at de som oftest opplever å få gode tilbakemeldinger, men at de noen ganger kan bli litt tynne. Dette begrunnes med at det ikke alltid står hva som kan forbedres, og dermed er det vanskelig å vite eksakt hva man skal jobbe med fremover. Én elev, som kategoriserer seg som sterk faglig, forteller følgende:

*”Noen ganger er tilbakemeldingene litt tynne, litt sånn ”bra jobba”, liksom.”*

Samtidig forteller én elev, som plasserer seg under middels faglig, følgende:

*”Jeg opplever å få gode tilbakemeldinger uavhengig av karakteren.”*

Videre ble elevene spurt om de opplever at lærerne liker elevene som presterer godt på skolen bedre enn de som har utfordringer. Her er opplevelsene elevene forteller om veldig forskjellige. To av elevene opplever at lærere liker elever som arbeider hardt, og mener at innsatsen verdsettes. En annen elev forteller følgende:

*”Jeg tror lærerne liker elevene basert på personlighet, og hvordan de oppfører seg mot læreren. Samtidig tror jeg likevel at de favoriserer litt.”*

To andre elever opplever at lærerne liker de som bidrar i timen, og som hjelper til. De opplever også at disse elevene blir spurt om mer av læreren, og at de rekker opp hånda mer og svarer i plenum. Én elev, som plasserer seg under middels faglig, opplever at de underpresterende elevene blir sett på som noen som ikke orker å prøve. En annen elev forteller at disse elevene ikke blir spurt så ofte av læreren i klasserommet. Jeg spurte elevene om de opplever noen sammenheng mellom anerkjennelse og karakterer, og her forteller de at de ikke opplever noen spesiell sammenheng. Noen elever opplever at det er lettere å få gode karakterer dersom man har fått gode karakterer før. Én elev trekker frem en subjektiv opplevelse av at noen lærere respekterer alle elever, mens enkelte liker de med bedre karakterer best. En elev, som plasserer seg over middels faglig, forteller følgende:

*”Jo bedre karakter du får, jo mindre tilbakemelding får du. De som ligger rundt middels og under middels får mer tilbakemelding og anerkjennelse fordi de bygger seg oppover. De får ekstra oppmerksomhet.”*

---

På spørsmål om elevene opplever å få ros i skolehverdagen, bekrefter alle dette. Elevene opplever å få gode tilbakemeldinger, med både ros og tips til å forbedre seg.

*”Jeg opplever å få ros og konstruktive tilbakemeldinger.”*

En opplevelse av å få ros beskrives som særlig viktig for alle elever, noe Jakobsen (2013) vektlegger. En god lærer-elev-relasjon krever anerkjennelse som uttrykkes som følelsesmessig innlevelse og støtte.

## 4.5 Oppsummering av analysen

Analysen viser at elevene opplever karakterer som viktige i skolehverdagen. Når de hører ordet vurdering tenker de umiddelbart på karakterer, og de mener at **karakterer øker seriøsiteten**. De trekker frem at en vurdering uten karakter kun oppleves som en sjekk eller veiledning. Elevene nevner hyppig vitnemålet som målet med ungdomsskolen, og karakterene fungerer som et middel for å nå dette målet, i likhet med funnene i FIVIS-studien som poengterer at elever i ungdomsskolen har et klart fokus på den summative vurderingen (Sandvik & Buland, 2014, s. 11). Samtidig opplever elevene at karakterer blokkerer skriftlige tilbakemeldinger, og at de ønsker en form for tilbakemelding før de får vite karakteren. En slik vurderingspraksis støttes av Black og William (1998, s. 9) som mener at en tilbakemelding burde handle om kvaliteter i arbeidet, og unngå sammenligninger med andre elever.

Det viser seg at **gode karakterer gir elevene bedre selvtillit og mestringsforventning**. Dette kan ses i sammenheng med at elever med høye mestringsforventninger har en tendens til å oppfatte nye oppgaver som muligheter (Bandura, 1997, s. 80-85). De opplever å bli glade hvis de får karakterer de er fornøyde med. Hvis de derimot får karakterer de anser som svake, så ser de på seg selv som dumme, og at de aldri får til noe. Karakterer virker motiverende dersom eleven er fornøyd med resultatet, mens i motsatt tilfelle vil det virke demotiverende, og være ødeleggende for selvtilliten. Dette er i likhet med det Deci og Ryan (2017, s. 117-118) poengterer, at et individ vil være indre motivert for en aktivitet når han eller hun finner den iboende interessant og underholdende.

Tolker man resultatene her, kan dette gi et bilde av at alle elevene opplever å bli **anerkjent i skolehverdagen, uavhengig av prestasjonene**. De mener anerkjennelse handler om å bli

respektet, og at den personen man er ikke har noen sammenheng med karakterene man får. Dette er i tråd med anerkjennelse i den solidariske sfære (Honneth, 2008, s. 101-139). Samtidig nevner de at selv om lærer-elev-relasjonen ikke påvirkes av karakterene, så kan de se på enkelte lærere som strenge eller gretne hvis de får en karakter de ikke er fornøyde med. Videre indikerer funnene at elevene opplever at karakterer ikke har noen direkte sammenheng med sosial status.



## 5. Drøfting og diskusjon

Diskusjonen tar utgangspunkt i Banduras sosial-kognitive teori, med hovedvekt på outcome expectations og mastery expectations (Bandura, 1997). Videre vil drøftingen fokusere på elevenes indre motivasjon (Deci & Ryan, 2017), og elevenes opplevelse av selvet (Honneth, 2008). Det at vurdering skal sikte på å øke elevenes opplevelse av mestring, henger sammen med Bandura (1997, s. 80-85) sine tanker om at elevene må oppleve at de mestrer ting de ikke har mestret tidligere. De må få oppgaver de har forutsetninger for å mestre, men som samtidig er utfordrende. Elevenes bedømmelse av om de er kapable til å utføre oppgavene de skal løse er det essensielle (Bandura, 1997, s. 80-85). Diskusjonen vil koble dette sammen med hvordan elevene opplever vurdering med karakter, og hva det gjør med dem.

### 5.1 Outcome expectations

Outcome expectations handler om elevenes forventning om eget læringsutbytte, hvor utbyttet er produktet av en innsats som gir en prestasjon (Bandura, 1997, s. 22). Læringsutbytte er det en elev er forventet å kunne, forstå, og kunne gjøre etter endt utdanning, noe som betyr at læringsutbytte fokuserer på resultatet av læring og undervisning (Prøitz, 2015, s. 34). Bandura beskriver i sin sosial-kognitive teori at utbyttet er konsekvensen av innsatsen, ikke innsatsen i seg selv. Det utbyttet elevene forventer avhenger av deres bedømmelse av hvor godt de vil klare å prestere i gitte situasjoner, og dermed henger det sammen med mestringsforventning. På denne måten kan outcome expectations i stor grad handle om elevenes forventning om karakterer. Dette kan ses i sammenheng med skiftet som skjedde etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006, hvor læreplanene i større grad ble læringsutbytteorienterte med kompetansemål som beskriver hva elevene skal kunne gjøre etter endt opplæring. Ved en slik praksis vil fokuset på vurdering og læringsresultater tydelig vektlegges (Aasen et al., 2012, i Prøitz, 2015, s. 13).

Elevenes læring tallfestes ved hjelp av karakterer fra 1 til 6, og uttrykker elevenes faglige nivå på et gitt tidspunkt. Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 214) poengterer at en slik type vurdering har begrenset veiledningsfunksjon, og viser normalt ikke hva eleven behersker, eller ikke behersker. I videregående opplæring har det vært en lang tradisjon for vurdering med bruk av karakterer og et målrelatert vurderingssystem, og det er ulike vurderingskulturer på tvers av skoler og innad i skolene (Sandvik & Buland, 2014, s. 27)

Elevene i denne studien forteller at det første de tenker på når de hører ordet vurdering er karakterer, noe som kan bety at elevenes outcome expectations med en gang kobles mot det å få en karakter, i større grad enn det å lære seg noe. Elevenes fortellinger kan tyde på at elevene forstår læringsutbytte som karakterer, og at læringen i seg selv ikke er av samme viktighet. Dette vises også i praksisfortellingen fra Borgheim, hvor lærerne forstår vurdering som karakterer, mens faglige tilbakemeldinger kun kalles tilbakemelding, og ikke er en del av vurderingsbegrepet (Sandvik & Buland, 2014). For skolen, som er opptatt av et godt læringsmiljø hvor elevene skal tilegne seg kunnskap, vil dette kunne beskrives som en liten krise. Det kan tyde på at det må gjøres noe med det pedagogiske arbeidet for å øke elevenes glede ved læringen i seg selv. Elevene opplever også at vurdering i bunn og grunn handler om vitnemålet, og det å komme seg inn på ønsket videregående. Det kan virke som at elevenes hovedfokus når de arbeider med skolearbeidet på 10. trinn i det store og hele handler om å oppnå et vitnemål, og et karaktersnitt, de kan være fornøyde med. Dette er funn som også vises i FIVIS-studien, hvor det trekkes frem at elever i ungdomsskolen fokuserer på den summative vurderingen, og ikke så mye på hvordan vurderingen kan bidra til faglig utvikling (Sandvik & Buland, 2014, s. 11).

Ser man elevenes fokus på vitnemålet i sammenheng med Øgård-Repål, Strand og Karlsen (2017) sin studie, hvor jenter på 8. og 9. trinn på ungdomsskolen forteller at de opplever et karakterpress, og at karakterene spiller en stor rolle på om de kommer inn på riktig studievalg på videregående skole, så er tendensen klar. Denne opplevelsen ungdommene sitter med underbygges også i NOVA sin rapport, som viser til at ungdommer på ungdomsskolen er bekymret for karriere og jobbmuligheter (I. M. Eriksen et al., 2017). Elevene i rapporten opplever at fremtiden defineres på ungdomsskolen, og det aller viktigste er å komme inn på ønsket videregående skole. Elevene forteller at karakterer gjør ting seriøst og alvorlig, og opplever at vurderingene har mer å si når de får karakterer enn når de får tilbakemeldinger uten karakter. En elev forteller at karakterene er det som kommer på vitnemålet, og det er kun det videregående skole ser på. Det kan virke som om karakterer på mange måter er altoppslukende for elevene i skolehverdagen, og kanskje særlig for elever på 10. trinn, hvor vitnemålet henger over dem som en konstant påminnelse om å levere gode skoleprestasjoner. Dette er også hovedfunnene i studien til Reiten (2017), som viser at elevene knytter vurdering til hvordan de kan forbedre karakteren. Elevene beskriver at de måler sin egen læring opp mot karakteren, og at den er dominerende i deres målorientering. Knyttet dette mot Bandura (1997) og outcome expectations, kan dette tyde på at elevenes

---

forventning om karakterer er det som følger mestringsforventningen, og ikke den læringen dette innebærer.

Videre forteller elevene at dersom de vurderes med karakter så oppleves det som en slags dom. Dette er paradoksalt i forhold til ny overordnet del av læreplanen som vektlegger livsmestring og psykisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elevene opplever at lærere dømmer dem, noe som kan ha en innvirkning på deres psykiske helse. Elevene forteller at vurdering uten karakter oppleves mer som en veiledning. De forteller at karakteren viser hvor godt man har arbeidet, og hvor mye av læreplanen de kan. Det at elevene opplever at karakterene sjekker hvor mye de kan av læreplanen, kan underbygges av Stobart (2008, s. 114), som er kritisk til den instrumentelle skolehverdagen. Denne hverdagen fokuserer på at læring er en lang forberedelse til tester for å sjekke hvilke kvalifikasjoner elevene har oppnådd. Elevenes opplevelse av at karakterer er en dom på hva de har mestret, kan også ses i lys av Black og William (1998, s. 6), som hevder at i klasseromskulturer hvor fokuset er på belønninger, vil elevene hovedsakelig konsentrere seg om veier mot den beste karakteren, i stedet for læringen underveis. Dette er paradoksalt, og mot sin hensikt, da karakteren egentlig skal reflektere læringen.

Én elev forteller at karakterer bidrar til å øke presset, og fører til en opplevelse av stress. Denne elevens forventning om utbytte bidrar til å skape et stress, på bakgrunn av at eleven legger en betydelig innsats i arbeidet for å oppnå gode karakterer. Dette er i tråd med Bandura (1997, s. 22), som nevner fysiske og psykiske effekter som følger en elevs outcome expectations. De negative effektene dette kan ha er smerte og psykisk ubehag, som kan vise seg som stress. Elevene forteller at mye tid går bort på fritiden ved forberedelser til prøver og andre vurderingssituasjoner, og vitnemålet henger over elevenes skuldre som målet de arbeider mot. Denne opplevelsen av stress kan kobles mot at dagens unge er del av ”generasjon prestasjon”, hvor de opplever et press om å lykkes fra alle hold. Mange elever opplever å ikke strekke til, og idealet om å lykkes brytes ned av realiteten av å mislykkes, som fører til uro, bekymringer og stress (Madsen, 2018, s. 184-185).

Elevene forteller at de blir stresset før prøver og presentasjoner, og at de opplever et stort press når det kommer til eksamen. Samtidig trekker noen frem at karakterpresset kommer fra seg selv, da det er den enkelte som skal ha med seg karakterene videre. Flere ganger oppsummerer elevene at vitnemålet skaper et unødvendig karakterpress, som øker stressnivået. Dette er i tråd med Bandura (1997, s. 22) som ser outcome expectations i

sammenheng med helse, og Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 103-104) som nevner forventningspresset fra flere hold som ikke alle klarer å innfri, som på sikt vil true elevens selvverd. De som ikke takler presset, og som oppnår resultater de ikke er fornøyde med, vil kunne oppleve negative erfaringer i skolen. Skolen stiller krav til elevene, og forventer at elevene skal levere gode skoleprestasjoner, og det kan føre til at enkelte elever bukker under for presset. På denne måten vil elevens opplevelse av seg selv påvirkes negativt, i likhet med det Covington (1984, i Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 168-171) mener om at mangel på evner ses på som den viktigste årsaken til nederlag. Dette er i tråd med det Bandura (1997, s. 22) trekker frem som effekter av elevenes forventning om læringsutbytte. Negative forventninger til seg selv vil føre til negative opplevelser og erfaringer i skolen, som igjen vil kunne bidra til en opplevelse av ubehagelig helse. Elevene forteller at de ønsker en tilbakemelding uten karakterer, før de eventuelt får vite karakteren. Dette fordi de opplever at karakteren blokkerer den skriftlige tilbakemeldingen, noe Butler (1988, i Hartberg et al., 2012, s. 125) også poengterer, at karakterer dreper kommentarer.

## 5.2 Mastery expectations

Mastery expectations handler om en elev sin bedømmelse av hvor godt han eller hun er i stand til å planlegge og gjennomføre handlinger i gitte situasjoner. I skolen refererer dette til elevenes forventninger om å kunne utføre bestemte oppgaver (Bandura, 1997, s. 80). Elevenes tro på seg selv handler om hvorvidt vurderinger med karakter bidrar til at elevene får en tro på at de vil mestre vanskeligere oppgaver i fremtiden. Det handler også om at karakterene påvirker deres opplevelse av seg selv, rent faglig.

Elevene forteller at dersom man mestrer en vanskelig oppgave, så øker det selvtilliten og troen på at man kan mestre vanskeligere oppgaver senere. Dette er i tråd med det Bandura (1997) trekker frem, at forventningen om mestring øker når elevene opplever at de mestrer ting de ikke tidligere har mestret. Elevenes bedømmelse av om de er i stand til å utføre og mestre oppgaven som skal løses er den som betyr noe (Bandura, 1997, s. 80-85). Dette viser at elevene må få oppgaver som er tilpasset deres nivå, slik at forventningen om å mestre er gjeldende i arbeidet. Dette kan ses i sammenheng med det Bandura (1997, s. 79-115) sine tanker om at dersom man har flere erfaringer med å mestre oppgaver i startfasen når vi skal lære noe nytt, vil forventningen om mestring styrkes, og man vil da tåle å mislykkes med enkeltoppgaver i større grad. Det er også viktig at elevene får oppgaver det forutsettes at de

---

kan mestre, samtidig som de blir utfordret. På denne måten vil elevenes mestringsmotivasjon øke, og de vil sannsynligvis være mer utholdende i skolearbeidet, og yte mer innsats.

Elevene nevner også at gode karakterer virker som en bekreftelse på at de utvikler seg i riktig retning. Én elev trekker frem at man får tro på å løse vanskeligere oppgaver når man ligger godt an karaktermessig. Det kan tyde på at eleven forstår mestringsforventning i sammenheng med karakterene sine. Dette er på lik linje med det Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 124) nevner om at elever med høye mestringsforventninger gyver på nye og mer utfordrende oppgaver. Disse elevene har gode erfaringer med å mestre fra tidligere, og dermed har dette en stor betydning for elevenes oppfattelse av ulike skolesituasjoner, slik Bandura (1997, s. 80-85) vektlegger. Én elev nevner at karakterene alltid har bidratt til en mestringsforventning fordi vedkommende alltid har prestert godt på skolen. Dette er helt i sammenheng med det Bandura (1997, s. 80-85) trekker frem, at gjentatte opplevelser av mestring bidrar til nye forventninger om mestring. På samme tid takler disse elevene å ikke mestre på en bedre måte, siden de har flere opplevelser av å mestre enn å ikke mestre.

Modellæring vektlegges som en viktig kilde til å bygge elevens forventning om mestring, ifølge Bandura (1997, s. 92-94). Når det gjelder hvem elevene sammenligner resultatene sine med, så forteller flere at de sammenligner karakterene noe med sine nærmeste venner, både bevisst og ubevisst. Det trekkes frem av Bandura (1997) at det er viktig å ha modeller, og da eksempelvis klassekamerater, som man kan identifisere seg med. Videre kan elevene ta etter disse når de mestrer, og dermed spille en viktig rolle i den videre forventningen om mestring. Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 215) mener karakterer bidrar til sosial sammenligning, og mener dette kan være både positivt og negativt. På samme tid mener Bandura (1997, s. 92-95) at en slik sammenligning kan bidra til at den som observerer modellen får informasjon om hvordan man skal opptre ved senere anledninger, altså hvordan øke de skolefaglige prestasjonene. Én elev, som presterer høyt faglig, forteller at elever som ikke presterer like høyt ofte søker veiledning hos denne eleven. Dette er også i tråd med Banduras modellæring, hvor denne eleven gir den som observerer informasjon om hvordan vedkommende kan utvikle seg videre faglig. Ser man dette i lys av Diseth og Samdal (2015) sin studie, som mener at karakterer bidrar til en negativ sosial sammenligning, og at karakterer er hemmende på gleden av å lære. På bakgrunn av dette kan det stilles spørsmålsteget ved denne modellæringen i ungdomsskolen, og hvilken effekt dette har på elevene.

### 5.3 Indre motivasjon

Indre motivasjon defineres som selvbestemmende aktiviteter som utføres av interesse eller fordi aktiviteten gir glede i seg selv (Deci & Ryan, 2017, s. 123-157). Indre motivasjon handler om at en elev utfører en aktivitet av interesse eller fordi aktiviteten gir glede i seg selv. Når en elev engasjerer seg i en aktivitet av interesse, betyr det at det utføres av glede og lyst, og ikke ytre kontroll (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151). Elevene som er intervjuet her vektlegger karakterer i stor grad når det kommer til motivasjon, og de er enige om at gode karakterer øker motivasjonen. Samtidig virker dårlige karakterer demotiverende for skolearbeidet. Én elev mener at en dårlig karakter i et fag vil føre til at arbeidsinnsatsen og motivasjonen i det faget svekkes, og man mister lusten til å jobbe med det. Ser man dette i lys av St.meld. nr. 22 (2010-2011), som beskriver vurdering av elevens kompetanse som et effektivt verktøy for å øke motivasjonen for skolearbeid, ser man at en slik vurdering ikke nødvendigvis virker motiverende for alle elever. Elevene opplever at deres følelse av kompetanse svekkes dersom de over tid ikke mestrer i et fag. Dette nevner Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 152-154) som en utfordring i skolen. De mener at dersom en elev skal oppleve en følelse av kompetanse, kreves det en tilpasning av undervisningen. I den forbindelse er vurderingspraksis viktig. Vurdering er i like stor grad som alle andre faktorer i skolen en del av tilpasset opplæring. Dette vises i artikkelen til Rønsen og Engelsen (2012) der lærere endret praksis fra ferdigproduserte løsninger når det gjaldt vurderingsmetoder, til nytenkende og utviklede ideer kombinert med etablerte vurderingsopplegg i møte med elevenes behov.

Elevene forteller at dårlige karakterer i fag svekker motivasjonen betydelig. Dette kan tyde på at vurderingspraksisen for disse elevene ikke gir god nok feedback, og ikke øker motivasjonen og den indre lærelysten. Dette peker også Löfgren, Löfgren og Lindberg (2019) på som en utfordring med karaktersystemet. De mener at karakterer setter elevenes engasjement rundt egen læring på spill, og bidrar til å gjøre dem mer instrumentelle i skolearbeidet. Dette nevner også Lødding, Seland og Prøitz (2016) når de trekker frem at elever som ikke ser seg i stand til å kjempe i toppen av karakterskalaen, kan oppleve mulighetene for forbedring som utmattende, og dermed blir demotiverte. Også Diseth og Samdal (2015) poengterer at karakter ikke nødvendigvis bedrer motivasjon hos elevene, og at de presterer bedre når de blir motiverte av å mestre. Deres studie viser at ytre motivasjon ikke har noen sammenheng med prestasjonsnivået. Deres funn tilsier også at overgangen til

---

ungdomsskole reduserer elevenes indre motivasjon, sannsynligvis på grunn av karakterer, noe som bidrar til evnerelatert sosial sammenligning.

Elevene bekrefter at gode karakterer er motivasjonsfremmende, men utfordringen er at svake karakterer kan oppfattes som demotiverende, og dermed kan det påvirke motivasjon og lærelyst hos elevene negativt. Dette er i tråd med Deci, Kostner og Ryan (2017, s. 123-215) som nevner at indre motivasjon knyttes til lærelyst, mens ytre motivasjon er drevet av ytre belønninger. I denne sammenhengen opplever elevene gode karakterer som motiverende, mens svake karakterer har motsatt effekt. Dette kan tyde på at elevene i stor grad er ytre motiverte, og at aktivitetene ikke nødvendigvis drives av glede og lyst, noe som er i tråd med Deci og Ryan (2017, s. 179-180) som nevner at ytre motivasjon handler om å motivere seg for noe som anses verdifullt, men som i grunn ikke er iboende interessant hos eleven. Elevene engasjerer seg på bakgrunn av den instrumentelle verdien av atferden. Én elev nevner at hvis man får karakterer over 4 øker motivasjonen. Dette tyder igjen på at karakterskalaen kan fungere som et motivasjonsmiddel, som på mange måter ikke bidrar til at den indre motivasjonen og lærelysten øker. Dette vil som Crooks (1988, s. 467-470), Deci et al. (1999, s. 658-659) og Kohn (1993, s. 144-145) kun bidra til overfladisk læring, og mindre dybdelæring.

Elevene i studien forteller indirekte at de er mer ytre motiverte enn indre motiverte, og dette kan påvirke elevenes opplevelse av "flow" i skolearbeidet negativt (Csikszentmihalyi, 1990, s. 134-161). Samtidig forteller elevene også at de til tider er veldig motiverte for skolearbeidet, og ofte opplever mestring. Dette henger sammen med det Manger (2012, s. 5) nevner om at indre og ytre motivasjon ikke er motpoler, men at motivasjon i et bestemt fag kan inneholde både indre og ytre elementer. Et viktig aspekt er at indre motivasjon ofte er et resultat av tidligere ytre motivasjon, og det må være en balanse mellom disse to typene motivasjon. Manger konkluderer med at det er få elever som slår seg til ro med at oppgavene er stimulerende, siden de aller fleste verdsetter synlig anerkjennelse i tillegg. Dette kan ses i sammenheng med Vibulphol (2016) sin studie, som viser at i klasser hvor elevene viser høy grad av indre motivasjon, viser de også høy grad av motivasjon og læring. Dersom elevene i størst grad er ytre motiverte, kan dette ha en negativ påvirkning på motivasjon og læring.

I denne studien virker det som elevene opplever det Deci og Ryan (2017, s. 179-215) nevner som autonom ytre motivasjon, nemlig en handling som er selvbestemt og utføres frivillig, på eget initiativ og ofte med stor entusiasme. Samtidig utfører ikke eleven oppgaven på grunn

av interesse ved selve aktiviteten. Dette kan tyde på at elevene er ytre motiverte av karakterer, men at de samtidig er entusiastiske og interesserte i å utføre aktiviteter og oppgaver fordi de anser det som viktig og verdifullt. Elevene trekker gjentatte ganger frem viktigheten av vitnemålet, og dette kan være en betydelig grunn til at elevene oppleves som ytre motiverte. Dette er også det FIVIS-studien konkluderer med, at elever i ungdomsskolen fokuserer mye på den summative vurderingen, og de er i liten grad opptatt av hvordan vurdering påvirker egen faglig utvikling. Denne tendensen øker jo eldre elevene blir (Sandvik & Buland, 2014, s. 11). På bakgrunn av dette kan sannsynligvis min studie bære preg av at elevene går i 10. trinn. For de er det å komme inn på den ønskede studieretningen på videregående skole veldig viktig (I. M. Eriksen et al., 2017; Øgård-Repål et al., 2017). Slik sett kan det være at resultatene, når det gjelder elevenes motivasjon, ville vært annerledes på andre trinn, der vitnemålet ikke er like betydningsfullt og altopplukende.

## 5.4 Opplevelse av selvet

Selvet omhandler alt det som har passert et individs bevissthet (Csikszentmihalyi (1990, s. 44). Selvverd defineres av Honneth som en verdsettelse av våre egne ytelser og egenskaper, og at man ser på de som viktige for et konkret fellesskap, for elevene eksempelvis en læringssituasjon (2008, s. 101-139). Rosenberg (1979, s. 17-22) mener selvverdet er en persons fundamentale referanseramme, og det å lykkes eller mislykkes har stor betydning for selvverdet. Elevene forteller om en opplevelse av å bli glade dersom de får gode karakterer, mens dårlige karakterer gir dem en følelse av å ikke strekke til. Dette, sett i lys av Honneth (2008) sine tanker om selvverdet, betyr at elevene opplever at sine egne ytelser ikke er viktige for fellesskapet dersom de ikke leverer gode skoleprestasjoner. En slik opplevelse av lavt selvverd vil føles ubehagelig for elevene (Kaplan, 1980, i Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 95), siden individets oppførsel baseres, ifølge Rosenberg (1979, s. 18), på hva individet *tror* han eller hun er. Elevene forteller at karakterene påvirker dem, og på mange måter deler av deres opplevelse av glede, når de sier at dårlige karakterer gir dem en følelse av utilstrekkelighet. Dette er på lik linje med det Covington (1984, i Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 168-171) har funnet om at dersom individer ikke blir vellykkede i en verdsatt aktivitet, vil de miste en stor kilde til selvtillit. Denne negative utviklingen for individet skjer på bakgrunn av et økt forventningspress knyttet til dagens ungdomsgenerasjon, der en opplevelse av å komme til kort gir en følelse av å ikke strekke til (Stedal, 2015). Dette kan



---

være med på å underbygge at prestasjoner har avgjørende betydning for elevens opplevelse av selvverd.

Elevene forteller om en felles oppfatning om at deres selvoppfatning er lik, uavhengig av karakterene de får. De mener at karakterene ikke definerer dem som personer. Samtidig forteller en elev at hvis vedkommende får noe den eleven anser som en dårlig karakter, så sitter eleven igjen med en opplevelse av å føle seg dum, og svak faglig. Dette underbygges av Tice (1993, i Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 99) som poengterer at personer med lavt selvverd er usikre mennesker som ønsker å lykkes, og som frykter å gjøre noe feil. Dette løfter også Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 99) frem ved at elever med lavt selvverd blir utrygge i skolesituasjon, og de blir blant annet engstelige for å dumme seg ut. En annen elev mener at dersom den hadde fått lave karakterer, så ville vedkommende sett på seg selv som dum. Elevenes svar når det gjelder karakterers påvirkning på selvet virker å være noe tvetydige. De mener bestemt at karakterene ikke påvirker hvem dem er, men samtidig forteller de at svake karakterer endrer deres syn på seg selv, rent faglig. Dette kan ses i sammenheng med Rosenbergs (1979, s. 18) forståelse av psykologisk sentralitet. Dersom en elev opplever å mislykkes på sentrale områder, vil det ha negativ påvirkning på selvverdet. Elevene forteller også at svake karakterer virker demotiverende, fører til at de jobber mindre, gir en følelse av oppgittthet, og gjør at de blir selvkritiske. Det trekkes frem at karakterer fungerer som en bekreftelse. Disse opplevelsene elevene forteller om er lik det studien til Diseth og Samdal (2015) nevner. De trekker frem det økende fokuset på at prestasjonen, og dermed karakterene, knyttes til det å være flink i skolen. Dette vil hemme læreprosessen, og på den måten øke fokuset på at kun karakterene er viktig.

Skolen bidrar til et forventningspress som ikke alle klarer å innfri, som igjen vil true elevenes selvverd, konkluderer Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 103-104). Resultatene i denne studien viser at elevenes opplevelser er at de i stor grad blir påvirket av karakterene de får, men at de sannsynligvis ikke er det bevisst. De forteller om flere sider av dette, blant annet det å ikke strekke til, og en følelse av å ikke kunne det faglige. Deres forståelse virker å være at de vet at karakterer ikke skal påvirke hvordan de ser på seg selv, og dermed svarer det når de blir spurt. Samtidig forteller de mellom linjene at karakterer kan bidra til en manglende følelse av anerkjennelse, respekt og inkludering. Det kan tyde på at deres svake sider ikke blir medregnet i skolemiljøet, slik at dette kan virke som en trussel mot selvverdet (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Covington (1984, i Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 168-171) konkluderer også med at gode skoleprestasjoner er avgjørende for selvverdet.

Når det gjelder hvordan karakterer påvirker sosial status, forteller elevene at dette ikke henger sammen. Elevene mener at viktigheten av å være god i fotball, og hvordan man ser ut spiller en betydelig større rolle. Dette er i tråd med Madsen (2018, s. 184-185) sine tanker om dagens unge som del av generasjon prestasjon, hvor de opplever press fra alle hold, og særlig det å være attraktiv og populær i både virtuell og virkelig verden oppleves som viktig. Samtidig nevner elevene at det er positivt å være skoleflink, og at de som er det blir sett på som ”den flinke”. Elevene mener dette er udelt positivt, og de opplever ingen mobbing eller andre ubehageligheter mot dem som er skoleflinke. Én elev nevner at de skoleflinke får mer respekt, mens en annen mener at det forventes mer av de skoleflinke rent faglig sett. Dette kan tyde på at gode karakterer faktisk bidrar til økt sosial status, selv om elevene ikke forteller dette direkte. Dette er i tråd med det Nietzsche hevder, at vurdering former hvem og hva vi er (Stobart, 2008, s. 6), samt Stobart sine tanker om at vurdering kan bidra til å klassifisere mennesker, noe det tyder på at karakterer gjør. Denne tankegangen deler også Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 217), som mener at vurdering virker som et råmateriale for å sammenligne seg sosialt, og dermed blir elevene opptatt av dette. Også Diseth og Samdal (2015) mener ungdomsskoleelever blir utsatt for evnerelatert sosial sammenligning ved bruk av karakterer.

Elevenes fortellinger tyder på at det å være skoleflink er positivt, og at elevene på den aktuelle skolen strekker seg etter å være det. På den andre siden kan dette indikere at det å være en skolesvak elev kan påvirke den elevens selvoppfatning negativt, selv om de ikke setter ord på dette direkte. Ser man dette i tråd med Rosenberg (1979) som vektlegger at elever har et generelt positivt eller negativt syn på seg selv, og slik sett verdsetter seg selv høyt eller lavt, kan det tyde på at elever som strever opplever en lav selvverdsettelse. Dette kan igjen true selvet, som er den viktigste referanserammen et individ har. Honneth (2008, s. 101-139) nevner sosial verdsettelse som en viktig anerkjennelsesform, og underpresterende elever kan sannsynligvis oppleve dette i mindre grad enn elever som presterer høyt. Dette er i tråd med det elevene forteller om at det er positivt å være skoleflink, og at de blir sett på som de flinke i skolemiljøet. Det kan tyde på at de elevene får mer oppmerksomhet, og at elevene i motsatt ende opplever mindre sosial verdsettelse.

Anerkjennelse handler om hvordan vi tenker og føler om oss selv, og for at selvet kan bli til det det er må mennesket gjennom flere dannelsesprosesser. Alle individer har behov for å oppnå en autentisk, hel identitet, og man må se på seg selv som likeverdig i forhold til andre mennesker (Honneth, 2008, s. 101-139). Denne definisjonen av anerkjennelse er på lik linje

---

med det elevene opplever som viktige ingredienser i det å bli anerkjent. Elevenes opplevelse av selvet henger tett sammen med opplevelsen av anerkjennelse, og relasjonen med lærerne i skolehverdagen. De mener anerkjennelse handler om å bli respektert av alle, og alle elevene forteller om en opplevelse av å bli anerkjent i skolehverdagen. De forteller også om at relasjonen med lærerne bunnar i gjensidig respekt og sympati. Dette vektlegges av Honneth som en avgjørende faktor i skoleårene, det å oppleve en lærer-elev-relasjon som inneholder gjensidig sympati. Dette er en viktig del av det å bli vellykket og oppleve suksess. Lærer-elev-relasjonen er avhengig av anerkjennelse, og elevene opplever en følelsesmessig innlevelse og støtte i arbeidet, slik Jakobsen (2013) trekker frem. Dette kan også ses i sammenheng med det Honneth (2008, s. 101-139) hevder om anerkjennelse i den solidariske sfæren, der personlige evner og ferdigheter bekreftes som verdifulle bidrag via gjensidighet og felles forståelse av verdier og normer som er viktige for fellesskapet.

Elevene påpeker at lærer-elev-relasjonen for det meste ikke påvirkes av hvilke karakterer de får. Samtidig forteller de at de tidvis kan oppleve at læreren er streng eller gretten dersom de får en karakter som er svakere enn det de selv mener de fortjener. Dette kan tolkes på flere måter, men det kan tyde på at elevene ikke opplever sitt bidrag som verdifullt, og slik sett oppleve mangel på anerkjennelse i den solidariske sfæren. I denne sfæren må samfunnet, i dette tilfellet lærerne, gi rom for unike egenskaper, og forskjeller mellom mennesker (Honneth, 2008, s. 101-139). Samtidig kan ungdommer oppleve lærernes vurderinger på en annen måte enn lærerne, og mye avhenger av den enkeltes opplevelse av relasjonen. Det er viktig å ha med seg at de fleste av elevene forteller om en positiv lærer-elev-relasjon, hvor de opplever at lærerne bryr seg uavhengig av karakterene de får, noe som tyder på at elevene opplever at ulike sider av personligheten bekreftes, og at det er en troverdig anerkjennelse tilstede. Uenigheter rundt karakterer vil sannsynligvis til tider forekomme, uavhengig av hvor god lærer-elev-relasjonen er. Dette på bakgrunn av at elevene oppfattes som veldig oppslukt i karakterer, og deres betydning, slik Reiten (2017) trekker frem i sin oppgave. Der forteller lærerne at elevene legger stor vekt på betydningen av karakterer, samt at de og elevene ikke har samme oppfatning av begrepet vurdering. Dermed kan dette bidra til uenigheter, på tross av gode relasjoner. Dette viser også FIVIS-studien, som konkluderer med at elever er veldig opptatt av summativ vurdering (Sandvik & Buland, 2014, s. 11).

Når det gjelder elevenes opplevelse av å få gode tilbakemeldinger, uavhengig av karakteren, så mener de at de får faglige, gode tilbakemeldinger. Dette er i tråd med Black og William (1998, s. 9) sine tanker om at vurdering må handle om kvaliteter i arbeidet, og

vurderingspraksisen fokuserer på detaljerte utfordringer i skolearbeidet til elevene. Slik vurderingspraksis vil bidra til en kultur bygget av suksess, der man tror på at alle kan oppleve mestring. Dette vil ifølge Stobart (2008, s. 169) sørge for positiv utvikling, siden vurderingen fokuserer på situasjonene, og på å utvikle læring. Samtidig nevner elevene litt ulikheter på hvordan de tror lærerne ser på de forskjellige elevene. Det de felles nevner er at de som ikke presterer så godt faglig sjelden blir spurt i timen, og bidrar lite. Dermed forteller de om en opplevelse om at lærerne kan favorisere de faglig sterke elevene, og de som bidrar aktivt i timene. Videre forteller elevene at de ikke opplever noen sammenheng mellom anerkjennelse og karakterer, men at dersom man har fått gode karakterer tidligere, er det lettere å få gode karakterer. Det er samtidig viktig å trekke frem at alle elevene i studien opplever å få ros i skolehverdagen, uavhengig av karakterene de får. Dette er særlig viktig, ifølge Jakobsen (2013), siden ros gir grobunn for gode lærer-elev-relasjoner bygget på tillit, sympati og gjensidig respekt. Dette åpner opp for å bygge relasjonen, slik at eleven føler seg trygg, og dermed tør å utvikle seg i læringsmiljøet.

## 5.5 Oppsummering av drøftingen

Elevene forteller tydelig at karakterer oppleves som en dom, som har stor påvirkning på vitnemålet og deres videre skolegang. De forteller også at når de hører ordet vurdering, går fokuset direkte over på karakterer, og at en vurdering uten karakter kun oppleves som en veiledning. De er tydelige på at gode karakterer oppleves motiverende, mens svake karakterer oppleves demotiverende (Deci & Ryan, 2017), og at karakterene påvirker deres videre forventning om mestring (Bandura, 1997). Videre forteller de at karakterer ikke påvirker hvordan de ser på seg selv, men allikevel trekker de frem flere positive sider ved å være elever som presterer godt, og at disse oppnår mer respekt. Det kan tyde på at karakterer påvirker elevens selvoppfatning og selvverd i større eller mindre grad, og at flere sider ved selvet bekreftes eller avkreftes av karakterer (Honneth, 2008). Samtidig opplever alle elevene anerkjennelse og gode relasjoner med lærerne uavhengig av karakterene de får, selv om det nevnes at elever som presterer godt på skolen ofte er de læreren henvender seg til, og som snakker mest, i klasserommet. Elevene vektlegger det at karakterer gjør ting mer seriøst og betydningsfullt, og bidrar til å øke både press og stress i hverdagen, slik Madsen (2018) trekker frem som det å være del av dagens unge i generasjon prestasjon.

---

## 6. Konklusjon

I arbeidet med denne oppgaven har målet vært å finne svar på følgende problemstilling: Hvordan opplever elevene vurdering med karakter, og hva gjør det med dem?

Kunnskapsbidraget i denne studien er relatert til elevenes opplevelse av vurdering med karakter. Hovedfunnet i studien er at elevene forteller at de opplever karakterer som en dom. Denne dommen oppleves ikke kun faglig, men også som en personlig dom, ved at karakterene fungerer som en bekreftelse på at det de gjør er riktig eller galt. Elevene opplever at lærere dømmer dem i skolehverdagen, noe som kan synes å være kritisk for skolen. Ser man deres opplevelse i sammenheng med ny overordnet del av læreplanen, som legger vekt på livsmestring og utvikling av god psykisk helse, så kan dette sies å være paradoksalt (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det kommer også frem at karakterer bidrar til å øke skolestress, fordi karakterene er av stor betydning for deres videre liv. Siden studien gjelder elever på 10. trinn nevnes også eksamen som en kilde til stress. Dette er på lik linje med Bandura (1997, s. 22), som nevner negative fysiske og psykiske effekter av elevenes outcome expectations, i tillegg til Madsen (2018, s. 184-185) som nevner mange elevers opplevelse av å ikke strekke til i det som omtales som generasjon prestasjon.

Et annet funn i denne studien er at elevene forteller at vurdering handler om karakterer, som kan tyde på at de kobler sine outcome expectations (Bandura, 1997) direkte mot hvilken karakter de får, i stedet for selve læringen. Outcome expectations handler ifølge Bandura (1997, s. 22) om forventning om læringsutbytte. Elevenes læringsutbytte, eller outcome, er et produkt av en innsats som ender i en prestasjon. Disse dataene viser at innsatsen bør vektlegges også i teoretiske fag, på lik linje som det Bandura mener (1997, s. 22). Elevene opplever vurdering som viktig for vitnemålet og som en inngang på ønsket videregående skole. Videre nevner de at karakterer gjør ting mer seriøst og alvorlig, i motsetning til vurdering uten karakterer, som de nevner oppleves mer som veiledning. Elevene forteller også om en opplevelse av at karakterer viser hvor mye av læreplanen de kan, noe som kan ses i lys av Stobart (2008, s. 114) som er kritisk til den instrumentelle skolehverdagen.

Et tredje funn i studien viser at elevene har høye mestringsforventninger, og de opplever at gode karakterer øker selvtilliten deres i fag, noe som handler om elevenes mastery expectations (Bandura, 1997). Mastery expectations handler som tidligere nevnt om at det å forvente mestring er viktig for elevene (Bandura, 1997, s. 80-85). Dette handler om elevenes

forventninger om å kunne utføre bestemte oppgaver. Slik jeg tolker det, henger elevenes opplevelse av mestringsforventning, tett sammen med karakterene de får. Gode karakterer gir dem en bekreftelse på at de får til noe, og dermed får de tro på videre mestring, mens svake karakterer vil ha motsatt effekt på mestringsforventningen. Dette hevder også Bandura (1997, s. 80-85), når han poengterer at gjentatte opplevelser av mestring gir nye forventninger om mestring. Elevene forteller at karakterer påvirker motivasjonen i stor grad, og at gode karakterer er en viktig motivasjonskilde. Samtidig opplever de svake karakterer som demotiverende. Deci og Ryan (2017, s. 123-215) knytter indre motivasjon til lærelyst, og ytre motivasjon til karakterer. Elevenes fortellinger kan tyde på at elevene i stor grad er ytre motiverte, og at karakterer er den viktigste belønningen. Dette vil svekke dybdelæringen, og bidra til en overfladisk læring, ifølge Crooks (1998, s. 467-470), Deci et al. (1999, s. 658-659) og Kohn (1993, s. 144-145). Samtidig trekker elevene frem vitnemålet som en betydelig motivasjonsfaktor, og det er viktig å ha med seg at indre motivasjon ofte kan være et resultat av tidligere ytre motivasjon. Elevene forteller at de opplever skolehverdagen som viktig og verdifull, mye på grunn av at vitnemålet og videregående skole fungerer som et mål.

Et fjerde funn er at elevene forteller at de opplever glede dersom de får gode karakterer, mens svake karakterer bidrar til å gi dem en følelse av å ikke strekke til. Dette kan tyde på at skoleprestasjoner har avgjørende betydning for deres opplevelse av selvverdet, som Rosenberg (1979, s. 17-22) mener er en persons fundamentale referanseramme i livet. Dette kan også ses i sammenheng med det Honneth (2008, s. 101-139) hevder, at selvverdet defineres som en verdsettelse av egne ytelser, og at disse ses på som viktige for et læringsfellesskap. Elevene forteller at dersom de får svake karakterer, så endrer dette deres syn på seg selv, rent faglig. Samtidig nevner de at karakterer ikke påvirker hvem de er. Disse svarene kan tolkes på flere måter, men konklusjonen er at karakterer har en viss påvirkning på elevenes selvoppfatning. Dette er i likhet med studien til Diseth og Samdal (2015), som nevner det økende fokuset på at karakterer knyttes til det å være flink i skolen, samt Covington (1984, i Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 168-171) som hevder at gode skoleprestasjoner er avgjørende for selvverdet. Elevene forteller at karakterer ikke nødvendigvis påvirker sosial status, men at det forventes mer av skoleflinke, og at de får mer respekt. Det kan tolkes slik at gode karakterer øker sosial status, men muligens ikke i betydelig grad. Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 217) mener karakterer bidrar til sosial sammenligning, og Honneth (2008, s. 101-139) vektlegger sosial verdsettelse som en veldig

---

viktig anerkjennelsesform. Elevenes fortellinger kan tyde på at det er tilfelle at de som presterer godt på skolen i større grad opplever sosial verdsettelse, uten at dette fortelles direkte. Alle elevene forteller at de opplever anerkjennelse og gode lærer-elev-relasjoner i skolen. Det nevnes ingen direkte sammenheng mellom karakterer og anerkjennelse, og elevene forteller at de stort sett får gode, faglige tilbakemeldinger, i tillegg til å få karakter.

Funnene i studien vil ha implikasjoner på min egen praksis, ved at jeg nå i større grad reflekterer rundt vurdering og dens positive og negative sider. Spørsmålet om hvorfor vi vurderer, og hva målet med vurdering er, er blitt beriket av å få innblikk i hva elevene selv opplever. Funnene har også implikasjoner for samfunnet. Elevene forteller at de opplever at karakterer dømmer dem, og bidrar til å øke både press og skolestress. Det er underlig at ny læreplan vektlegger livsmestring og psykisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2017), men samtidig skal vi fortsette å vurdere elevene slik vi alltid har gjort, ved å sette et tall på dem. Dette bør trekkes inn i en diskusjon rundt karakterfri skole, for å ta vare på den unge generasjon prestasjon. Dagens unge lever i en verden der de skal prestere på alle arenaer (Madsen, 2018), hvor skolen skal fungere som en danningsinstitusjon. Respekt, medmenneskelighet og empati er viktige menneskelige egenskaper som arbeides med i skolen, men samtidig fungerer vurderingssystemet som klassifisering eller rangering av mennesker (Black & William, 1998, s. 6; Hartberg et al., 2012, s. 124-125; Stobart, 2008, s. 6). Elevene opplever ikke karakterer i seg selv som lærings- eller helsefremmende, snarere tvert imot.

Elevenes opplevelse av vurdering med karakter, og hva det gjør med dem, har vært fokuset i denne studien. Det å forske på vurdering gjennom elevenes øyne vil gi gode bidrag til å utvikle vurderingspraksis i den norske ungdomsskolen, og ikke minst bidra til en enda bedre skolehverdag for elevene.

## Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2010). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Assessment Reform Group. (2002). *Testing, Motivation and Learning*. University of Cambridge, UK: Assessment Reform Group.
- Bakken, A. (2010). *Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftets første år - kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning*. NOVA Rapport 9/2010. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Bakken, A. & Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. NOVA Rapport 7/12. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. EngleWood Cliffs, N. J.: Precentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Excercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Black, P. & William, D. (1998). *Inside the black box. Raising standards through classroom assessment*. London: GL assessment.
- Bunting, M. (2014). *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Cooley, C. H. (1964). *Human Nature and the Social Order*. New York: Shocken Books Inc.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58, 438-481.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.
- Dahl, T. (2005). Se Nietzsche. *Norsk Filosofisk Tidsskrift*, 40 (1).
- Dahle, E. L. & Wærness, J.-I. (2007). Kompetanse for tilpasset opplæring. 39-54. Hentet fra [http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/Kompetanse\\_for\\_tilpasset\\_opplaring.pdf](http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/Kompetanse_for_tilpasset_opplaring.pdf)
- Dale, E. L. & Øzerk, K. (2009). Underveisanalyser av kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. (1999). A meta-analysis review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-688.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. New York: The Guilford Press.
- Diseth, Å. & Samdal, O. (2015). *Classroom Achievement Goal Structure, School Engagement, and Substance Use Among 10th Grade Students in Norway*. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3(4), 267-277.
- Dukes, S. (1984). Phenomenological methodology in the human sciences. *Journal of Religion and Health*. 23 (3), s. 197-203.
- Eckert, P. (1989). *Jocks and Burnouts. Social categories and identity in the high school*. New York: Teachers College Press.



- Engen, T. O. (2010). Tilpasset opplæring: utkast til en faglig forståelse. I K. Nes & G. D. Berg (Red.), *Tilpasset opplæring: støtte til læring* (s. 51-75). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Entwistle, N. J. & McCune, V. (2004). The conceptual bases of study strategy inventories. *Educational Psychology Review*, 16(4), 325-345.
- Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A. & Von Soest, T. (2017). Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager (NOVA Rapport 6/2017). Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Eriksen, S., Dobson, S., Nes, K. & Sand, S. (2011). Elevvurdering og tilpasset opplæring: Høgskolen i Hedmark.
- Ertesvåg, O. R. & Hægeland, L. (2018). Ungdomsskole kuttet karakterene - opplever interesse fra skoler over hele landet. Hentet fra <https://www.nrk.no/norge/ungdomsskole-kuttet-karakterene--opplever-interesse-fra-skoler-over-hele-landet-1.13912923>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724?q=oppl%C3%A6ringslova>.
- Gibbs, G. & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*. 1, 3-31. Hentet fra <http://www.glos.ac.uk/adu/clt/lathe/issue1/index.cfm>
- Gloppen, B. H., Dobson, S., Andersen, W. W., Christiansen, V. P. & Sofienlund, H. B. (2014). Feedback, medvirkning og motivasjon. Læreres vurderingspraksis og elevers motivasjon (Rapport 10/2014). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Hartberg, E. W., Dobson, S. & Gran, L. (2012). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere. Maksimal effekt på læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Holø, R. M. & Ording, O. (2019). Skole hylles for dette brevet til elevene, NRK. Hentet fra <https://www.nrk.no/ho/ungdomsskole-tok-grep-mot-karakterpress--hylls-i-sosiale-medier-1.14411567>
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax Forlag.
- Hounsell, D. (1987). Essay writing and the quality of feedback. I J. Richardson, M. Eysenck & D. Piper (Red.), *Student learning: Research in education and cognitive psychology* (s. 109-119). Milton Keynes: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Jakobsen, J. (2013). *Axel Honneth: Anerkjennelse, danning og utdanning*. I I. S. Straume, *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jonsson, A. (2013). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 14(1), 63-76.
- Kohn, A. (1993). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's praise, and other bribes*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper*. Høringsutkast fra Kunnskapsdepartementet. Regjeringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ac9720408d464a83a7926f33dbcb7616/horningsutkast-fra-kunnskapsdepartementet-10.03.17--overordnet-del---verdier-og-prinsipper.pdf>.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvarv, S. (2010). *Vitenskapsteori - tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Oslo: Novus Forlag.
- Kvernmo, G. (2005). Intervju som metode - barn/unge som informanter. I A. Howe, K. Høium, I. R. Knutsen & G. Kvernmo (Red.), «*Studenten som forsker i utdanning og yrke: vitenskapelig tenkning og metodebruk*». Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Lea, M. & Street, B. (1998). Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.
- Leirhaug, P. E. (2016). *Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring*. Doktoravhandling. Norges Idrettshøgskole, Oslo. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2419782/Leirhaug2016.pdf?sequence=1>
- Lødding, B., Seland, I. & Prøitz, T. S. (2016). Kampen om karakteren. Elevers motspill i møte med læreres vurderingspraksis i videregående skole. *Sosiologi i dag*, 46(3-4), 87-109.
- Löfgren, R., Löfgren, H. & Lindberg, V. (2019). Pupils' perceptions of grades: a narrative analysis of stories about getting graded for the first time. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0969594X.2019.1593104>
- Madsen, O. J. (2018). *Generasjon prestasjon - hva er det som feiler oss?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Manger, T. (2012). *Dette vet vi om motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Mortensen, E., Egeland, C., Gressgård, R., Holst, C., Jegerstedt, K. & Rosland, S. (2008). *Kjønnteori*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Nordahl, T. & Dobson, S. (2009). *Skolen og elevenes forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Nordahl, T., Kostøl, A., Sunnevåg, A.-K., Aasen, A. M., Løken, G., Dobson, S. & Knudsmoen, H. (2012). *Dette vet vi om vurderingspraksis*: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Olsen, R. V., Hopfenbeck, T. N., Lillejord, S. & Roe, A. (2012). Elevenes læringssituasjon etter innføringne av ny reform. Synteserapport fra evalueringen av Kunnskapsløftet. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Prøitz, T. S. (2013). *Conceptualisations of learning outcomes in education - an explorative cross-case analysis of policymakers, teachers and scholars*. University of Oslo.
- Prøitz, T. S. (2015). *Læringsutbytte*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Prøitz, T. S. & Borgen, J. S. (2010). *Rettferdig standpunktavvurdering - det (u)muliges kunst?* NIFU STEP-rapport 16/2010. Oslo: NIFU STEP.
- Rand, P. (1991). *Mestringsmotivasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Reiten, L. A. (2017). *Karakterer overskygger alt. En kvalitativ studie av sammenhengen mellom læreres vurderingspraksis og elevers motivasjon for læring*. . Masteroppgave. NTNU, Trondheim.

- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rønsen, A. K. & Engelsen, K. S. (2012). Endret vurderingskompetanse i praksis - utvikling av profesjonskompetanse i klasserommet. *Nordic Studies in Education*, 35(3-4), 251-267.
- Samdal, O., Mathisen, F. K. S., Torsheim, T., Diseth, Å., Fismen, A.-S., Larsen, T., . . . Årdal, E. (2016). Helse og trivsel blant barn og unge. HEMIL-rapport 1/2016: Universitetet i Bergen.
- Sandvik, L. V. & Buland, T. (2014). Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap. Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS). Trondheim: NTNU Program for lærerutdanning.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. (4. utg.). Newbury Park: Sage Publication.
- Skoleporten. (2018, 1. februar). *Oversikt - nasjonalt*. Hentet fra <https://skoleporten.udir.no/oversikt/oversikt/grunnskole/nasjonalt>
- Skaalvik, E. M., Federici, R. A. & Klassen, R. (2015). *Mathematics achievement and self-efficacy: Relations with motivation for mathematics*. *International Journal of Educational Research*, 72, 129-136.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, K. (2007). Vurdering som et motivasjonsfremmende redskap for læring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 100-106. Hentet fra [https://www.idunn.no/file/pdf/33194427/vurdering\\_som\\_et\\_motivasjonsfremmende\\_redskap\\_forlaring.pdf](https://www.idunn.no/file/pdf/33194427/vurdering_som_et_motivasjonsfremmende_redskap_forlaring.pdf)
- Statistisk sentralbyrå. (2018, 1. februar). *Befolkningens utdanningsnivå*. Hentet fra <https://www.ssb.no/statbank/table/09429/>
- Stedal, Ø. (2015). Press pause: du er god nok. Hentet fra <https://www.rodekors.no/om/ungdom/dette-gjor-vi/kampanjearbeid/press-pause---du-er-god-nok/>
- Stobart, G. (2008). *Testing Times: The uses and abuses of assessment*. London: Routledge.
- Stortingsmelding nr. 22. (2010-2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter - Ungdomstrinnet*.
- Stortingsmelding nr. 28. (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse. En fornying av kunnskapsløftet*.
- Straume, I. S. (2011). Danning i en flerkulturell lærerutdanning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95(1), 5-17.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Unneland, A. K. R. (2012). Så flink du er! Om anerkjennelse og vurdering. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 108-133): Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Internasjonale studier om norsk skole*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/temanotat/internasjonale\\_studier\\_om\\_norsk\\_skole\\_temanotat.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/temanotat/internasjonale_studier_om_norsk_skole_temanotat.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Viderføring av satsingen: Vurdering for læring 2014 - 2017*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/grunnlagsdokument-2014-2017.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Halvårsvurdering*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisevurdering/halvarsvurdering/>
- Vibulphol, J. (2016). Students' Motivation and Learning and Teachers' Motivational Strategies in English Classrooms in Thailand. Hentet fra <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1092756.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.

- Wilson, D. (2014). *Formativ vurdering gjør forskjell*. Doktoravhandling. NTNU, Trondheim. Hentet fra [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/277301/Wilson\\_Dordy\\_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/277301/Wilson_Dordy_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Øgård-Repål, A., Strand, S. A. & Karlsen, T.-I. (2017). Karakterpress, kroppspress og gjengpress - Fokusgruppeintervju av jenter i 9. klassetrinn etter funn fra Ungdataundersøkelsen. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*.

## Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkebrev



### Vil du delta i forskningsprosjektet ”Elevers opplevelse av vurdering med karakter”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan elever opplever at vurdering med karakter påvirker dem faglig og sosialt. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Formålet med denne masteroppgaven vil være å belyse hvordan elevene opplever vurderingspraksisen i den norske skolen, og hvordan den bidrar til læring for den enkelte, samt hvordan det kan påvirke den enkeltes sosiale hverdag på skolen. Dette ønsker jeg å finne ut ved hjelp av personlige intervjuer med 5 elever på 10. trinn.

Problemstillingen i oppgaven lyder slik:

”Hvordan er elevenes opplevelse av vurdering med karakter?”

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er valgt ut av lærere på din skole. Utvalgsriterier er at du er elev på 10. trinn, og at du følger ordinær undervisning. 5 elever får henvendelsen.

#### Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du intervjues i ca. 45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om din opplevelse av vurdering med karakter, hvordan karakterer påvirker deg sosialt, og hvordan karakterer påvirker din forventning om å mestre faglige oppgaver. Opplysningene registreres ved at jeg gjør notater.

Foreldre kan få se intervjuguiden på forhånd ved å ta kontakt.

#### Det er frivillig å delta

Deltakelse i prosjektet tilsier at du samtykker til at informasjonen du gir kan benyttes.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen/lærer.

#### Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som vi har tilgang til opplysningene ved Høgskolen i Innlandet er student, Håkon Fjell, og veileder, Lillian Gran.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Deltakerne i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2019. Personopplysninger og notater vil slettes ved prosjektslutt.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- å få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskolen i Innlandet ved student Håkon Fjell, telefon: 91 86 79 06, epost ([haakonfjell@gmail.com](mailto:haakonfjell@gmail.com)), eller veileder Lillian Gran, telefon: 95 21 12 29, epost ([lillian.gran@inn.no](mailto:lillian.gran@inn.no)).
- Vårt verneombud: Sven Erik Sjøli.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Håkon Fjell*

Prosjektansvarlig  
(Forsker)

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv til skoleleder



### Til skoleleder: Informasjon om forskningsprosjektet *”Elevens opplevelse av vurdering med karakter”?*

Målet med dette forskningsprosjektet er å finne ut hvordan elever opplever at vurdering med karakter påvirker dem faglig og sosialt. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hvordan personvernet til elevene ivaretas.

#### Formål

Formålet med denne masteroppgaven vil være å belyse hvordan elevene opplever vurderingspraksisen i den norske skolen, og hvordan den bidrar til læring for den enkelte, samt hvordan det kan påvirke den enkeltes sosiale hverdag på skolen. Dette ønsker jeg å finne ut ved hjelp av personlige intervjuer med 5 elever på 10. trinn.

Problemstillingen i oppgaven lyder slik:

”Hvordan er elevens opplevelse av vurdering med karakter?”

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

#### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis elever velger å delta, samtykker de til at informasjonen de gir kan benyttes, og de kan når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om de vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for de hvis de ikke vil delta eller senere velger å trekke seg. Det vil ikke påvirke deres forhold til skolen/lærer.

#### Personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker deres opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om dem til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

De som vi har tilgang til opplysningene ved Høgskolen i Innlandet er student, Håkon Fjell, og veileder, Lillian Gran.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Deltakerne i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

#### Hva skjer med opplysningene når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2019. Personopplysninger og notater vil slettes ved prosjektslutt.

#### Informantenes rettigheter

Så lenge de kan identifiseres i datamaterialet, har de rett til:  
å få innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om dem,  
å få rettet personopplysninger om seg,

å få slettet personopplysninger om seg,  
å få utlevert en kopi av sine personopplysninger (dataportabilitet), og  
å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av deres personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om elevene?**

Vi behandler opplysninger om dem basert på deres samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Høgskolen i Innlandet ved student Håkon Fjell, telefon: 91 86 79 06, epost ([haakonfjell@gmail.com](mailto:haakonfjell@gmail.com)), eller veileder Lillian Gran, telefon: 95 21 12 29, epost ([lillian.gran@inn.no](mailto:lillian.gran@inn.no)).

Vårt verneombud: Sven Erik Sjøli.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Håkon Fjell*

Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)



## Vedlegg 3: Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Problemstilling:

*Hvordan er elevers opplevelse av vurdering med karakter?*

#### Innledning:

Presentasjon av meg selv, og hensikten med intervjuet og prosjektet mitt.

#### Viktige punkter:

- Anonymisering og konfidensialitet.
- Bare jeg som skal bearbeide intervjumaterialet.
- Navnekodet transkripsjon.
- Makuleres ved studiets avslutning – i løpet av 2019.

	Spørsmål	Kategori
<b>1</b>	<b>Hva tenker du når du hører ordet vurdering?</b>	<b>Åpningsspørsmål</b>
Oppfølgingsspørsmål	Synes du vurdering er et positivt eller negativt ord?  Hvorfor tror du at du blir vurdert?	
<b>2</b>	<b>Hvilke faglige forventninger har du til deg selv?</b>	<b>Faglig kompetanse</b>
Oppfølgingsspørsmål	Hvilke faglige forventninger har... - du til lærerne dine? - foreldrene dine til deg?  Hva er ditt syn på skoleflinke?  Hva er ditt syn på skolesvake?  Hvor vil du gruppere deg selv faglig?  Hvem sammenligner du deg selv med faglig?	
<b>3</b>	<b>Hvordan blir skolearbeidet ditt vurdert?</b>	<b>Karakterer</b>
Oppfølgingsspørsmål	Får du noen gang tilbakemeldinger uten karakter?  Synes du det er en forskjell på vurdering med, og vurdering uten karakter?  Hva legger du mest vekt på i vurderingen?  Gjenspeiler karakterene du får det du mener du får til i fag?	

<b>4</b>	<b>Hva synes du om karakterer?</b>	
Oppfølgingsspørsmål	Synes du at karakter gir deg en god, faglig tilbakemelding på det du kan bli bedre på?  Opplever du et karakterpress i skolen?	
<b>5</b>	<b>Hvordan påvirkes du av karakterene du får?</b>	<b>Selvoppfatning</b>
Oppfølgingsspørsmål	Hvordan påvirker karakterer din hverdag?  Påvirker karakterer hvordan du ser på deg selv?  Hvordan reagerer du hvis du får en karakter du anser som dårlig?  Hvordan reagerer du hvis du får en karakter du anser som god?	
<b>6</b>	<b>Sørger karakterer for at du får bedre selvtillit i fag?</b>	<b>Forventning om mestrings</b>
Oppfølgingsspørsmål	Bidrar karakterer til at du arbeider hardere i fagene?  Gir karakterer deg en tilbakemelding som gjør at du får tro på at du klarer å løse vanskeligere oppgaver?  Øker karakterer motivasjonen din for skolearbeid?	
<b>7</b>	<b>Hvordan påvirker karakterer en lærer gir deg din relasjon til den læreren?</b>	<b>Lærer-elev-relasjon og anerkjennelse</b>
Oppfølgingsspørsmål	Får du gode tilbakemeldinger av lærerne, uavhengig av karakteren?  Opplever du at lærere liker flinke elever mer enn svake elever?	
<b>8</b>	<b>Hva tenker du på når du hører ordet anerkjennelse?</b>	
Oppfølgingsspørsmål	Opplever du at du blir anerkjent i skolehverdagen?  Opplever du noen sammenheng mellom anerkjennelse og karakterer?  Opplever du å få ros?	
<b>9</b>	<b>Hvordan påvirker karakterer din sosiale hverdag på skolen?</b>	<b>Sosial kompetanse</b>
Oppfølgingsspørsmål	Gir bedre karakterer høyere sosial status?	

	<p>Mener du at karakterer setter elever i ”bås”?</p> <p>Er det positivt å være skoleflink i klassen din?</p> <p>Hvis man i vennegjengen er den eneste med svake karakterer, vil det ha noen betydning sosialt?</p> <p>Opplever du noe positivt eller negativt når det gjelder karakterer i sosiale medier?</p>	
<b>10</b>	<b>Mener du at vurdering med karakter er den beste måten å få en tilbakemelding på?</b>	<b>Oppsummering</b>
Oppfølgingsspørsmål	Hvorfor/hvorfor ikke?	
	<i>Kan jeg få ta kontakt med deg dersom det er noe mer jeg lurer på?</i>	

## Vedlegg 4: Søkelogg

### SØKELOGG

Dato for søk	Database (eks. ERIC, Idunn, Norart osv.)	Søkeord med kombinasjonsord (eks. AND kobler sammen søkeord og begrenser antall treff, OR brukes mellom alternative søkeord og utvider antall treff)	Avgrensninger (eks. språk, publiseringsår, peer reviewed/fagfelleverdert)	Antall treff (etter at ordene er kombinert)	Antall leste abstract	Antall utvalgte artikler
11.01.19	ERIC	Grades + learning outcome	Since 2015	6071	2	0
11.01.19	Idunn	Vurdering + karakter + læringsutbytte		85	1	0
11.01.19	Brage	Vurdering + karakter + læringsutbytte		61 106	1	0
12.01.19	Brage	Elevers opplevelse av vurdering	Master thesis	26 856	2	0
12.01.19	Munin	Assessment + grades + learning outcome		9071	1	0
12.01.19	ERIC	Assessment for learning	Higher education, since 2015	3194	0	0
15.01.19	Google Scholar	Vurdering + karakter + læringsutbytte	Siden 2015	2190	4	2
15.01.19	Google Scholar	Vurdering + elevperspektiv	Siden 2015	902	0	0
15.01.19	Google Scholar	Assessment + learning outcome + motivation	Siden 2015	16 600	0	0
15.01.19	Google Scholar	Elevers opplevelse av vurdering	Siden 2015	4400	1	0
15.01.19	Brage	Vurdering for læring	Master thesis	23 361	4	2

16.01.19	Google Scholar	Learning outcome + assessment for learning + motivation	Siden 2015	18 000	2	0
16.01.19	Google Scholar	Pupils' experience with assessment with grades	Siden 2015	17 400	1	1
16.01.19	Google Scholar	Intrinsic motivation + learning outcome + grades	Siden 2015	17 100	2	0
16.01.19	Google Scholar	External motivation + learning outcome + student	Siden 2015	16 600	3	2
17.01.19	Google Scholar	Grades + experience + students	Siden 2015	42 200	0	0
17.01.19	Google Scholar	Self-perception grades + students	Siden 2015	16 700	0	0
18.01.19	Google Scholar	Selvoppfatning karakterer +	Siden 2015	1 160	2	0
18.01.19	Brage	Selvoppfatning karakterer +	Master thesis	12 740	2	0
18.01.19	Brage	Karakterer ungdomsskole +	Master thesis	4 184	3	0
18.01.19	Google Scholar	Karakterer vurdering + elever +	Siden 2015	6 530	2	1
10.03.19	Brage	Vurderingspraksis	Doctoral thesis	1451	3	2
10.03.19	Google Scholar	Vurdering for læring	Doctoral thesis	14 900	1	1