

MASTEROPPGAVE
Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i norsk
Mai 2021

*Et elevperspektiv på karakterfritt semester i skriveopplæringen i
norskfaget*

Skrevet av Anne Mathilde Solsdatter Hoff

Antall ord: 36919



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en lærerik og utfordrende prosess, hvor jeg har fått mulighet til å fordype meg i et tema jeg lenge har interessert meg for: karakterfri vurdering, nærmere bestemt i skriveopplæringen i norskfaget. Det har vært spesielt givende å kunne utforske denne alternative vurderingspraksisen fra et elevperspektiv. Jeg vil derfor rette en stor takk til de tretten informantene som har gitt meg innblikk i sine opplevelser og erfaringer med karakterfritt semester, og på den måten muliggjort en slik tilnærming. De to norsklærerne som hjalp meg med å organisere intervjuene og åpnet dørene til sine klasserom fortjener også en takk.

Videre vil jeg takke min veileder, Harald Eriksen, førsteamanuensis på fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier ved OsloMet. Samtidig som jeg har skrevet en masteravhandling om utvikling av skrivekompetanse hos elever gjennom vurdering for læring og formative tilbakemeldinger, har jeg også selv arbeidet formativt og opplevd å bli en bedre skriver i løpet av prosessen. Denne oppgaven ville ikke vært den samme uten Haralds gode, konkrete og forslagspregede tilbakemeldinger og innspill underveis.

Til slutt vil jeg takke familie, venner, medstudenter, kollegaer og samboer for oppmuntring og støtte hele veien.

Med denne masteravhandlingen for hånden, føler jeg meg både mer inspirert, motivert og bedre forberedt til arbeidshverdagen med retting og vurderinger opp etter ørene, som venter om noen få måneder. En skal ikke se bort i fra at det blir mappevurdering på mine elever.

Anne Mathilde Solsdatter Hoff

Oslo, mai 2021

Sammendrag

Dagens vurderingspraksis med tallkarakterer har lenge skapt debatt. Noen mener karakterer er positivt og kan bidra til motivasjon ved større konkurranse, mens andre mener det kan virke negativt for læring ved at det bidrar til prestasjonsangst og stress. Det er stadig flere skoler som prøver ut ordninger med karakterfrie semestre. Hensikten er å styre fokuset vekk fra prestasjoner på avsluttede arbeider, ved å rette det inn mot elevenes forbedringsinnsats som følge av læreres formative tilbakemeldinger. Forskning på karakterfritt semester i norskfaget viser at norsklærere i videregående skole uttrykker positive erfaringer med karakterfritt semester (H. Eriksen & Elstad, 2019; Seland et al., 2018), mens rektorer i ungdomsskolen mener det kan medføre utfordringer knyttet til blant annet samarbeid med hjemmet og elevmedvirkning (Gillespie & Burner, 2019).

I denne masteravhandlingen har jeg gjennom totalt fire kvalitative gruppeintervjuer undersøkt et utvalg elevers erfaringer med karakterfritt semester i skriveopplæringen i norskfaget på en ungdomsskole og i en videregående skole, der begge skolene arbeidet innenfor rammer av mappevurdering. Det var store variasjoner i hvordan de to skolene praktiserte karakterfritt semester, der den videregående skolen kun praktiserte det i norsk skriftlig, mens ungdomsskolen hadde karakterfritt semester i alle fag. Også gjennomføringen av mappevurdering ble utført på ulike måter, ved at det var forventet at elevene ved den videregående skolen skulle revidere tekster basert på lærerens tilbakemeldinger, mens elevene ved ungdomsskolen ikke fikk mulighet til dette.

Datamaterialet ble analysert ved hjelp av en tematisk innholdsanalyse inspirert av Braun og Clarke (2006). Ut fra teorien presentert i teoridelen og funn fra analysen, ble det i analyseprosessen dannet fire fokusområder: stress og press i skolen, relasjoner mellom lærer og elev som følge av karakterfritt semester, motivasjon, innsats og holdninger i norskfaget ved karakterfritt semester og læringspotensialet i karakterfritt semester. Gjennom de fire fokusområdene ønsket jeg å kaste lys over flere sider ved problemstillingen, slik at diskusjonen opplevdes som mangefasettert.

Sentrale funn er at elevene ved de to utvalgene først og fremst hadde gode erfaringer med en karakterfri vurderingspraksis. Med et dempet karakterfokus mente elevene at karakterpresset på skolene gikk ned og at de kjente på mindre stress i hverdagen. Videre opplevde de aller fleste at de fikk en bedre relasjon til norsklæreren, noe som er en viktig forutsetning for at

læring skal skje. Elevene hevdet også at tilbakemeldingene de fikk på tekstene var bedre og mer læringsfremmende når de ikke ble gitt sammen med en karakter, blant annet fordi tilbakemeldingen i større grad var konsentrert om innholdet i teksten, heller enn at den begrunnet karakteren. Motivasjonen til elevene ble i ulik grad påvirket av karakterer, men enda mer interessant var det at videregåendelevne ga uttrykk for at arbeidsinnsats og holdninger til norskfaget endret seg som følge av vurderingspraksisen. Ifølge elevene ble norskfaget kraftig nedprioritert til fordel for avgangsfag og andre fag med karakterer, noe som gjaldt både de faglig sterke og de faglig svake elevene. Til tross for denne nedprioriteringen, mente elevene at læringsutbyttet i norskfaget var omtrent det samme som i andre fag. Funnene i denne avhandlingen bekrefter i stor grad tidligere forskning, men er likevel av betydning, fordi tematikken belyses fra elevens perspektiv, noe som kan bidra til at kunnskapen på feltet utvides.

Nøkkelord: karakterfritt semester, vurdering for læring, mappevurdering, formativ vurdering, skriveopplæring, tilbakemeldinger, revidering av tekster, motivasjon, læring.

Abstract

English title: A student view on grade-free semester in Norwegian writing education

Today's assessment practice with grades dominating has created debate. Some people argue that grades are positive and can contribute to motivation by greater competition, while others debate that grades can have a negative impact on learning, where it might provoke performance anxiety and stress. Several schools have lately been testing the benefits of grade-free semesters. The purpose is to steer the focus away from performance on final work, directing it instead towards student's improvement that follow from teachers' formative feedback. Research on grade-free semesters in Norwegian writing education shows that Norwegian teachers in high school express positive experiences with grade-free semesters (Eriksen & Elstad, 2019; Seland, Hovdhaugen, Lødding, Prøitz, & Rønsen, 2018), while principals in middle school found it can lead to challenges related to collaboration with the home and student participation (Gillespie & Burner, 2019).

Through the total of four qualitative group interviews, I have examined middle school and high school students' experiences with grade-free semesters in writing education, where both schools worked in the framework of portfolio assessment. There were variations in how the two schools practiced grade-free semesters: The high school only practiced it in Norwegian writing, while the middle school had grade-free semesters in all subjects. The procedure of the portfolio assessment was also practiced in different ways, where the high school students were expected to edit texts based on the teacher's feedback before submitting the final portfolio, while the middle school students were not given the opportunity to do so.

The data material was analyzed through a thematic analysis inspired by Braun and Clarke (2006). Based on the theory presented in the theory part and findings from the analysis, four focus areas were formed in the analysis process of a grade-free semester: stress and pressure in school, student-teacher relationships, motivation and effort in the Norwegian subject, and the learning potential. Through the four focus areas, I wanted to elucidate several aspects of the issue in order to make the discussion more complex.

Central findings in this master thesis is that all the students overall had good experiences with a grade-free assessment practice. Without focusing on grades, students felt that not only did

the pressure in the school decrease, but also the stress in their everyday lives also decreased. Furthermore, the majority of the students experienced that they had a better relationship with the Norwegian teacher, which is an important principle for learning to take place. The students also claimed that the feedback they received on the texts was better and more conducive to learning when it was not given together with a grade, partly because the feedback was more concentrated on the content of the text, than justifying a grade. The student's motivation was in different ways affected by grades, but even more interesting was that the high school students work efforts and attitudes to the Norwegian subject changed as a result of the assessment practice, where the Norwegian subject was downgraded in favor of graduating subjects and other subjects with grades. Despite this downgrading, the students still felt that the learning outcome in the Norwegian subject was about the same as in other subjects. The findings in this project occur to confirm previous research, but are nevertheless important, because the topic is elucidated from students' perspectives, which can contribute to expanding knowledge in the field.

Keywords: grade-free semester, assessment for learning, portfolio assessment, formative assessment, writing education, feedback, revision of texts, motivation, learning.

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1: Presentasjon av problemstilling	8
1.2 Struktur og innhold.....	9
Kapittel 2: Teori og tidligere forskning.....	11
2.1 Begrepsavklaringer	13
2.1.1 Læring	13
2.1.2 Motivasjon.....	15
2.1.3 Skriveopplæringens plass i skolens styringsdokumenter	18
2.1.4 Vurdering.....	22
2.1.5 Empirisk forskning på vurdering av skrivekompetanse i norsk skole.....	27
2.1.6 Stress og karakterpress	30
2.1.7 Karakterfritt semester	31
2.1.8 Mappevurdering	32
2.1.9 Empirisk forskning om karakterfritt semester	33
2.2 Oppsummering av teori.....	35
Kapittel 3: Metode	37
3.1 Forforståelse	37
3.2 Forskningsdesign og innsamling av data.....	38
3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju.....	38
3.2.2 Hvorfor fokusgruppeintervju?.....	39
3.3 Valg av informanter.....	40
3.3.1 Svakheter ved utvalget	42
3.4 Utforming og utprøving av intervjuguide.....	42
3.4.1 Gjennomføring av intervju	43
3.5 Analyse	44
3.5.1 Beskrivelse av analysen.....	45
3.6 Studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.....	47
3.6.1 Validitet.....	48
3.6.2 Reliabilitet	50
3.6.3 Generaliserbarhet.....	52
3.7 Ethiske betraktninger	53
Kapittel 4: Presentasjon av funn.....	55
4.1 Kontekstbeskrivelse: Praktisering av karakterfritt semester.....	55
4.2 Press og stress i skolen.....	57
4.3 Relasjoner mellom lærer og elev som følge av karakterfritt semester	58
4.4 Motivasjon, innsats og holdninger i norskfaget ved karakterfritt semester	61
4.4.1 Motivasjon og innsats.....	61
4.4.2 Undervisning og holdninger	63

4.5 Læringspotensialet i karakterfritt semester, med vekt på mappevurdering	64
4.5.1 Tilbakemeldinger og karakterer gitt samlet og hver for seg	64
4.5.2 Tilbakemeldingens verdi	67
4.5.3 Revidering av tekster	69
4.6 Oppsummering av funn	71
Kapittel 5: Diskusjon	73
5.1 Press og stress i skolen.....	73
5.2 Relasjoner mellom lærer og elev som følge av karakterfritt semester	76
5.3 Motivasjon, innsats og holdninger i norskfaget ved karakterfritt semester	78
5.4 Læringspotensialet i karakterfritt semester, med fokus på mappevurdering	80
5.4.1 Tilbakemeldinger og karakterer gitt samlet og hver for seg	80
5.4.2 Tilbakemeldingens verdi	82
5.4.3 Revidering av tekster	84
Kapittel 6: Oppsummering og konklusjon.....	89
Kapittel 7: Implikasjoner og forslag til videre forskning	91
7.1 Forslag til videre forskning	92
Kapittel 8: Litteratur	93
Vedlegg	101
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	101
Vedlegg 2: Samtykkeskjema for elever under 16 år	103
Vedlegg 3: Samtykkeskjema for elever under 16 år	106
Vedlegg 4: Intervjuguide til intervju nummer 1	109
Vedlegg 5: Intervjuguide til intervju nummer 2.....	111

Kapittel 1: Presentasjon av problemstilling

Siden 2010 har vurdering *for* læring fått et større fokus i skolen, og mange land har integrert praksisen som del av sine vurderingssystemer (Sebba, 2012). I Norge er vurdering for læring lovfestet under paragraf 3-3 *vurdering i fag* i Opplæringslova (1998), der det blant annet understrekes at formålet med vurdering er at den skal fremme læring (Opplæringslova, 1998). Likevel er det grunn til å anta at karakterer og vurdering *av* læring fremdeles står sterkt i de fleste klasserom (Sandvik & Buland, 2014). Debatten om bruk av karakterer engasjerer både elever, foreldre, lærere, politikere og forskere. Hovedbegrunnelsen for å bruke karakterer knyttes til samfunnets behov for informasjon til lærere, foreldre og eleven selv, seleksjon av mennesker til ulike yrker og elevmotivasjon (Wikström, 2006). Argumentene mot karakterer baseres blant annet på forskning rundt stress og karakterpress i skolen og forskning som viser at det kan være et motsetningsforhold mellom karakterer og læringsfremmende tilbakemeldinger (Bakken, A., 2020; Butler & Nisan, 1986; Wise & Smith, 2016).

Stadig flere land har de siste årene eksperimentert med vurderingspraksiser med få eller ingen karakterer. Målet har vært et større fokus på læring ved å redusere konkurranseelementet i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2011). USA og Canada er to av landene som har bidratt til mer forskning på feltet, blant annet gjennom studier som belyser læreres erfaringer med å redusere antall karakterer i undervisningsvurderinger (Sackstein, 2015; Whitmell, 2019). Også Danmark har eksperimentert med redusert bruk av karakterer i videregående skole. Evalueringen viser blant annet at fravær av karakterer kan styrke lærer-/elevrelasjoner og fremme bedre tilbakemeldinger, men ordningen kan også føre til at noen elever blir mer usikre på sitt faglige nivå. Det gjelder spesielt de elevene som står i fare for å stryke (Dansk Evalueringsinstitutt, 2019).

I norsk sammenheng er karakterfri vurdering en forholdsvis ny praksis, men stadig flere skoler tester det ut. Forskning viser at norsklærere i videregående skole uttrykker positive erfaringer med karakterfritt semester (H. Eriksen & Elstad, 2019; Seland et al., 2018), mens rektorer i ungdomsskolen mener det kan medføre utfordringer (Gillespie & Burner, 2019). Utover denne forskningen finnes det få nasjonale studier på feltet, og lite eller ingen formell forskning som belyser elevs perspektiver og erfaringer med karakterfrie semestre.

I denne avhandlingen har målet vært å bygge videre på norske forskningsresultater ved å kaste lys over tematikken fra nye perspektiver. Med fokus på vurdering for læring i norskfaget, har jeg intervjuet elever ved en ungdomsskole og en videregående skole om deres erfaringer knyttet til karakterfritt semester i skriveopplæringen i norskfaget. Et viktig poeng er at det ikke er læringsfremmende i seg selv å redusere karakterer, men at det handler om hva karakterene erstattes med og hvordan læring kan vurderes på andre måter. Flere forskere trekker frem læreres tilbakemeldinger, gitt at elevene forstår tilbakemeldingene, som essensielt for læringsfremmende vurdering (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007). Denne dimensjonen fremheves som særlig viktig i spørsmålet om hva som er, eller kan være, sammenhengen mellom vurderingsformer og læring. Et sentralt spørsmål i min studie har dermed vært hvor vidt elevene i studien opplevde tilbakemeldingene fra norsklæreren som læringsfremmende og i hvilken grad lærerne la opp til aktiv bruk av tilbakemeldingene underveis i skriveprosessen.

Med de begrensninger en masteravhandling medfører både i form av ressurser, tidsaspekt og omfang, har jeg valgt å avgrense forskningen til å kun omfatte elevers erfaringer med karakterfritt semester i skriveopplæringen i norskfaget og i hvilken grad vurderingspraksisen som karakterer ble erstattet med bidro til læring, slik elevene erfarte det. Den konkrete problemstillingen lyder som følger: *Hvilke erfaringer har et utvalg elever fra en ungdomsskole og en videregående skole med karakterfritt semester i skriveopplæringen i norskfaget?*

1.2 Struktur og innhold

Jeg vil nå gi en kortfattet oversikt over avhandlingens struktur, før jeg i neste kapittel presenterer den mest relevante litteraturen. For å besvare problemstillingen har jeg brukt en deduktiv tilnærming. Det vil si at eksisterende teorier har vært styrende i søken etter ny kunnskap (Chalmers, 2013). Helt konkret betyr det at forskningen som allerede er etablert om karakterfritt semester og mappevurdering i norskfaget har dannet grunnlaget for datainnsamling, analyser og drøfting videre i oppgaven.

I teoridelen blir det redegjort for problemstillingens kontekst og teoretiske rammeverk ved at sentrale begreper defineres på bakgrunn av relevant teori. Jeg mener det er hensiktsmessig med en avklaring av hva jeg legger i hovedbegrepene som brukes i avhandlingen, da forskjellige forskere tenderer å bruke de samme begrepene ulikt. Teorien er styrende for

empirien, *dataene*, videre. Jeg har brukt fokusgruppeintervju som metode, der et utvalg elever fra én ungdomsskole og én videregående skole deltok i to intervjuer, totalt fire intervjuer. Intervjuguidene var inspirert av intervjuguiden i H. Eriksen og Elstads (2019) studie om norsklæreres erfaringer med karakterfritt semester, med hensikt om en senere sammenlikning. I analysen av transkripsjonene av intervjuene ble svarene til informantene kategorisert ut fra hovedbegrepene som ble beskrevet i teoridelen. Formålet med kategoriseringen var å få oversikt over et komplekst datasett, og bruke både deduktive og induktive kategorier, som enten kunne bekrefte tidligere forskning, eller tilføre forskningsfeltet ny kunnskap. Med et såpass åpent forskningsspørsmål som jeg har definert i denne avhandlingen, så jeg et behov for å formulere noen fokusområder jeg mener vil bidra til å besvare problemstillingen på en oversiktlig, men likevel utfyllende måte. Fokusområdene ble formulert med utgangspunkt i hovedbegrepene i teoridelen og kategoriene fra analysen, og ble til slutt: stress og press i skolen, relasjoner mellom lærer og elev som følge av karakterfritt semester, motivasjon, innsats og holdninger i norskfaget ved karakterfritt semester og læringspotensialet i karakterfritt semester, der begge skolene jobbet innenfor rammene av mappevurdering.

I diskusjonen etterstrebes et svar til problemstillingen. Der drøftes funnene i empirien opp mot teorien fra teoridelen, før jeg avslutningsvis oppsummerer diskusjonen og legger frem mulige implikasjoner og en konklusjon, samt forslag til videre forskning.

Kapittel 2: Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet defineres og problematiseres problemstillingens mest sentrale begreper.

Innledningsvis vil jeg presentere og begrunne litteraturutvalget i begrepsavklaringene, før jeg videre gir en mer omfattende utgreiing av hvert begrep og legger frem tidligere forskning på feltet. Teorien som brukes i begrepsavklaringene utgjør utgangspunktet for problemstillingens kontekst og teoretiske rammeverk, og vil benyttes i den påfølgende diskusjonen.

Litteraturutvalget i denne avhandlingen består av både teori, empirisk forskning og fagbøker. Med begrepet *teori* refererer jeg til den type kunnskap som i vitenskapen er en begrunnet og definert påstand om hvordan et fenomen eller samspillet mellom flere fenomener kan forklares eller forstås (Naob, 2021). *Empirisk forskning* springer ut av erfaring, eller *data*, og er innhentet gjennom systematiske observasjoner og undersøkelser (Malt & Tranøy, 2020). *Fagbøker*, i form av samlinger av flere tekster om et fenomen, er også brukt noen få steder, både enkeltkapitler og i sin helhet. All den anvendte litteraturen er brukt kritisk og bevisst. Jeg har kvalitetssikret kildene ved å søke bredt, gjort meg kjent med annen litteratur på feltet samt bakgrunnssjekket forfatter og utgiver av kilden. I tillegg har jeg forsøkt å velge norsk og oppdatert litteratur der det har vært mulig.

Teoridelen er delt inn i begreper som forklares for seg. Det første begrepet som defineres er *læring*. Et viktig spørsmål i debatten om karakterer handler nemlig om hvor vidt karakterer fremmer eller hemmer læring. For å kunne besvare det spørsmålet, er det viktig å være innforstått med hva som ligger i begrepet læring, hvilke faktorer som fremmer læring og hvordan man kan finne bevis på at læring har skjedd. Skolens styringsdokumenter, inkludert Opplæringslova (1998), NOU 2014:7 og NOU 2015:8, Læreplanen for Kunnskapsløftet 2006, Fagfornyelsen 2020, samt Utdanningsdirektoratets nettsider, brukes for å besvare disse spørsmålene, da det er denne institusjonelle forklaringen av begrepet som er mest nærliggende å bruke i en skolehverdag.

Det neste begrepet som forklares er *motivasjon*. Motivasjon og læring henger tett sammen (Utdanningsdirektoratet, 2013). Et essensielt spørsmål i diskusjonen om karakterer i norskfaget handler derfor om i hvilken grad karakterer styrker eller svekker motivasjonen hos elever. I denne delen legger jeg blant annet frem studier av motivasjonsforskerne Ruth Butler og Mordecai Nisan (1986), som har forsket på sammenhengen mellom karakterer, selvbilde og læring. I tillegg refererer jeg til forskning gjort av de amerikanske forskerne Edward Deci

og Richard Ryan, som er blant verdens mest anerkjente forskere innenfor motivasjon med en rekke studier om tematikken. De ser blant annet på elevers tro på egen mestring og i hvilken grad ytre belønning kan være utslagsgivende for motivasjon. Denne forskningen er relevant i min avhandling, fordi den sier noe om hvordan motivasjon påvirkes og hvilke faktorer som kan bidra til læring.

Videre kastes det lys over *skriveopplæringen i norskfaget*, slik den fremkommer i skolens styringsdokumenter. Her refereres det også til skrivings paradoks, slik de norske skriveforskerne Trude Kringstad og Trygve Kvithyld (2013) formulerer det; nemlig at skrivning både skal brukes som et middel til å uttrykke kompetanse, men òg skal vurderes som en selvstendig ferdighet. I tillegg presenteres både internasjonal forskning fra de amerikanske forskerne Steve Graham og Dolores Perin (2007) og nasjonal forskning oppsummert av Kringstad og Kvithyld (2013) om hva god skriveopplæring bør innebære. Hovedpoengene vil løftes frem igjen i diskusjonskapittelet, når jeg diskuterer i hvilken grad disse prinsippene ivaretas i en karakterfri vurderingspraksis.

Det flersidige begrepet *vurdering* blir også redegjort for. Når flere skoler velger å avskaffe eller redusere karakterer underveis i semesteret, gjøres det ofte for å styrke vurdering *for* læring. Universitetslektor ved University of Sunderland, Maddalena Taras (2005; 2009), er en av de som har engasjert seg i dagens vurderingspraksis. Hun kritiserer blant annet en hyppig referert definisjon av formativ og summativ vurdering lagt frem av de britiske utdanningsforskerne Paul Black og Dylan William (1998). De ulike perspektivene på formativ og summativ vurdering legges frem senere i avhandlingen, der hovedfokuset er vurdering *for* læring og hvordan dette bør praktiseres.

I forlengelsen av vurderingsbegrepet, orienterer jeg om ulike empiriske studier om *vurdering av skrivekompetanse* hos elever i norsk skole. Her refereres det til studier gjort av norske forskere, som Lise Sandvik og Trond Buland (2014), Harald Eriksen (2018) og Vanja Jahnsen og Jonas Bakken (2020), som alle ser på vurdering av skriveopplæringen i skolen. Avslutningsvis løfter jeg frem forskning gjort av den norske universitetslektoren og skriveforskeren Agnete Bueie (2015), som med sine kvalitative studier om vurdering for læring i skriveopplæringen i norskfaget, har fokusert på tilbakemeldingskulturen i norsk skole og elevers forståelse av læreres kommentarer. Hennes funn er interessante, fordi de både sier noe om hvordan vurderingen i skriveopplæringen bør være, men òg hvordan den blir oppfattet

av elevene på de skolene hun forsket. Til sammen gir alle disse studiene et solid bakteppe, samt utgjør et godt grunnlag for sammenlikning og diskusjon om elevers erfaringer med en karakterfri vurderingspraksis.

Et annet begrepspar som trekkes frem i teoridelen er begrepene *press og stress*. Skolerelatert press og stress blant elever har nemlig vært et av hovedargumentene i debatten om karakterer, der mange mener karakterer kan føre til et uhåndterlig stress som følge av for stort press i skolen. I en studie fra 2017 om press og stress blant ungdom, gjort av Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA), legges elevenes egne tanker om begrepene frem. Jeg har trukket ut noen hovedfunn fra studien, som jeg mener er relevante for den videre drøftingen, når jeg diskuterer i hvilken grad elevene i utvalgene mine opplever at karakterer påvirker press og stress i skolen.

Avslutningsvis i teorikapittelet redegjør jeg for begrepene *karakterfritt semester og mappevurdering*. For å forstå problemstillingen er det avgjørende å ha klarhet i hva som menes med begrepet karakterfritt semester, bakgrunnen for at skoler innfører vurderingspraksisen og hvilke erfaringer som er gjort med det så langt. Her har jeg valgt å støtte meg på norsk forskning gjort av blant annet Harald Eriksen og Eyvind Elstad (2019), Idunn Seland et al., (2018) på oppdrag fra Nordisk institutt for studier og innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) og Astrid Gillespie og Tony Burner (2019), da denne forskningen, i likhet med min egen, i stor grad tar for seg karakterfritt semester i norskfaget spesifikt. I tillegg legger jeg frem teori fra de danske universitetslektorene Ellen Krogh og Mi'janne Jensen (2003) om mappevurdering, da det er denne vurderingspraksisen utvalgene siktet etter å bruke.

2.1 Begrepsavklaringer

2.1.1 Læring

Å lære kan defineres som å lære noe du ikke visste fra før og å øke din kunnskap (Säljö, 1979). Læringen kan være tilsiktet eller ikke, til det positive eller negative, riktig eller galt, bevisst eller ubevisst (Hoy et al., 2004). I pedagogikken skiller man gjerne mellom fire hovedteorier om læring: behaviorisme, kognitivism, konstruktivism og sosiokulturalisme. De fire læringsteoriene følger en tidslinje, der behavioristisk syn var dominerende på tidlig 1900-tallet, mens de fleste i dag ligger nærmere et sosiokulturelt læringssyn. Kort forklart kan man si at i et behavioristisk læringssyn oppfattes kunnskapen som objektiv og kvantitativ, og

kunnskapen finnes utenfor individet (Dysthe, 2001). I et sosiokulturelt læringssyn inkluderes også sosiale og kulturelle forhold ved å tilføre kunnskap om sammenhengen mellom tankeprosesser, følelser og motivasjon (Mangels, et al., 2006).

I dagens samfunn er behovet for å lære på ulike arenaer gjennom hele livet mer betydningsfullt enn noen gang. Skolen er den viktigste formelle læringsarenaen for barn og unge, og det forventes derfor at skolen skal gi elever verktøy de kan bruke for å lære resten av livet (NOU 2014: 7). I Opplæringslovas formålsparagraf står det blant annet at opplæringen i skolen skal åpne dører mot verden og fremtiden og gi elever historisk og kulturell innsikt og forankring. Videre presiseres det at elever skal utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre egne liv og for å kunne delta i arbeid og i fellesskap i samfunnet (Opplæringslova, 1998).

Skolens hovedmandat deles ofte inn i to: skolen har både et dannelsingsoppdrag og et utdanningsoppdrag. Disse oppdragene er gjensidig avhengig av hverandre, og prinsippene for arbeid med læring, utvikling og danning skal hjelpe skolen med å løse dette doble mandatet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Den faglige læringen i skolen er en sentral del av både dannelsings- og utdanningsoppdraget til grunnopplæringen. Innholdet i de ulike fagene står i Læreplanen for Kunnskapsløftet 2020 (LK20), og bygger på en definisjon av kompetanse som viser at kunnskap og læring er svært sammensatt, og derfor vesentlig i arbeid med vurdering av elevenes faglige kompetanse:

Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner.

Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.

(Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9)

I forbindelse med Fagfornyelsen 2020 ble kompetansebegrepet utvidet med introduksjonen av to nye begreper: *dybdelæring* og *selvregulert læring*. Dybdelæring blir beskrevet som å lære noe så godt at man evner å se sammenhenger og bruke kunnskapen i nye situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2020). Knyttet til skriving kan det for eksempel bety at eleven skal klare å bruke en tilbakemelding fra en tekst i utarbeidelsen av en ny tekst, som ikke nødvendigvis handler om det samme, eller er i samme sjanger. I LK20 fremheves det at det skal legges til rette for dybdelæring, slik at barn og unge utvikler kompetansen de trenger i en fremtid i endring. Selvregulert læring innebærer at elevene kan reflektere over hensikten med

det de lærer, hva de har lært og hvordan de lærer (NOU2015:8). Dette forutsetter at elevene lærer strategier for å planlegge, følge med på og evaluere egen læringsprosess og for å motivere egen innsats (NOU 2014: 7; NOU2015: 8). Deci og Ryan (2002) mener at selvregulerte handlinger er et resultat av indre motivasjonen, som igjen gir læring av høy kvalitet og sunn personlighetsutvikling. Den indre motivasjonen kan skapes i samhandling med andre. Motsatt mener de at lært hjelpeløshet ikke fører til selvregulering (Deci & Ryan, 2002).

2.1.1.1 Hvilke faktorer bidrar til læring?

Som vist over, finnes det flere ulike læringssyn og innganger til læring. Hvilke faktorer som bidrar til læring, vil påvirkes av det læringssynet man har. For eksempel vil en person med et behavioristisk syn på læring kunne si at lærerens kunnskapsnivå er viktig for læring, mens en person med et sosiokulturelt læringssyn blant annet vil trekke frem elevens evne til å samarbeide med andre som viktig. Den amerikanske utdanningsforskeren, John Hattie (2009), peker på noen punkter som ifølge hans sammenfatning av mer enn 800 metaanalyser, fører til de beste læringsresultatene, uavhengig av læringssyn. På toppen av denne lista står elevenes selvinnsikt og evne til å bedømme egne prestasjoner, lærernes evne til å lese elevenes nivå, slik at de kunne tilpasse opplæringen til hver enkelt elev, formative vurderinger og konkrete og tydelige tilbakemeldinger på elevenes arbeid. Videre trekkes også lærerens tydelighet i undervisningen og relasjonen til elevene frem som viktige faktorer for læring (Hattie, 2009). Når jeg i denne avhandlingen undersøker i hvilken grad karakterfritt semester og mappevurdering fremmer læring, vil jeg tolke og diskutere funnene med Hatties (2009) forskningsresultater i bakhånd.

2.1.2 Motivasjon

Motivasjon henger tett sammen med læring. Motivasjon er avgjørende for elevens valg av aktiviteter, innsats og utholdenhet, for at eleven søker hjelp og for utdanningsvalg eleven gjør senere i livet (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Elever blir motivert av å mestre, og en av lærerens viktigste oppgaver i skolen er derfor å legge til rette for mestring (Utdanningsdirektoratet, 2013). Motivasjon kan ikke måles direkte og elever må derfor spørres eller observeres.

Det finnes en rekke definisjoner på motivasjon, men en svært forenklet versjon er at motivasjon er det som setter handlinger i gang (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Deci og Ryan (2000) har laget en mer utdypende forklaring av begrepet:

To be motivated means to be moved to do something. A person who feels no impetus or inspiration to act is thus characterized as unmotivated, whereas someone who is energized or activated toward an end is considered motivated. Most everyone who works or plays with others is, accordingly, concerned with motivation, facing the question of how much motivation those others, or oneself, has for a task, and practitioners of all types face the pregenital task of fostering more versus less motivation in those around them.

(Deci & Ryan, 2000, s. 1)

Denne definisjonen er god, fordi den både gir en overordna beskrivelse av begrepet slik mange kjenner det, men samtidig anerkjenner at motivasjon er noe som varierer i forskjellige situasjoner og som kan påvirkes av de rundt oss. Som lærer vil en av de viktigste oppgavene i klasserommet være å motivere elever til å gjøre ulike aktiviteter. I denne avhandlingen er motivasjon et sentralt tema når jeg undersøker i hvilken grad karakterer kan føre til motivasjon og med det påvirke elevenes innsats og læring i skriveopplæringen.

2.1.2.1 Indre og ytre motivasjon

Deci og Ryan (2000) skiller mellom *indre* og *ytre* motivasjon. Indre motivasjon kjennetegnes ved at en aktivitet blir utført på grunnlag av interesse, og at aktiviteten er tilfredsstillende i seg selv. Ytre motivasjon handler om aktivitetens instrumentelle verdi og kan blant annet knyttes til ros, anerkjennelse og karakterer (Deci & Ryan, 2000). Indre og ytre motivasjon er ikke nødvendigvis endepunkter på en skala, og kan i flere tilfeller være avhengig av hverandre. Indre motivasjon kan ofte sees på som et resultat av det som en gang begynte som en ytre motivasjon.

Motivasjon trekkes stadig frem som et av hovedargumentene for å beholde karakterer som vurderingsform (Wikström, 2006). Et sentralt forsknings- og diskusjonsfelt de siste årene har derfor vært om ytre motivasjon, spesielt i form av karakterer, skal brukes i skolen (Tveit, 2014). Det er grunn til å anta at dersom den ytre motivasjonen karakterer kan gi mange elever går over til en indre motivasjon, vil det kunne fremme læring hos disse elevene. Forskning viser imidlertid at det også finnes en rekke elever som ikke motiveres av karakterer, snarere tvert imot (Tveit, 2014). For disse elevene vil karakterer kunne fungere svært læringshemmende. Frem til 1973 ble karakterer brukt for å fremme motivasjon i norsk skole, men ble imidlertid avskaffet for fullt i barneskolen, på bakgrunn av bekymringer for negativ

innvirkning på dårlige prestasjoner (Tveit, 2014). Siden har det vært forbudt å bruke motivasjon som et argument for å gi karakterer også i ungdomsskolen og i videregående skole (Prøitz & Borgen, 2010). Tveit (2014) peker i tillegg på at risikoen ved å gi karakterer for å øke elevens motivasjon, kan føre til at karakteren ikke representerer elevens faktiske kunnskap og kompetanse, og derfor blir ugyldig.

Butler og Nisan (1986) har i flere tiår vært ledende når det kommer til forskning på sammenhengen mellom karakterer og motivasjon, og hevder blant annet at elever kan oppfatte karakterer emosjonelt knyttet til selvoppfatning, i stedet for måling av et resultat av en prestasjon på et gitt tidspunkt. Den mentale prosessen kan gi to utslag; høytpresterende elever får bekreftet sitt selvilde, mens lavtpresterende elever i større grad vil unngå å forholde seg til lærers tilbakemeldinger, fordi de ikke ønsker å eksponere seg selv for kritikk (Vogl & Pekrun, 2016). Bruner (1970) hevder at når karakterer blir brukt som erstatning for den indre belønningen som ligger i gleden ved læring, vil motivasjonen for å lære svekkes ved karakterenes bortfall. Forskning har også vist at noen elever kan miste motivasjonen for bestemte oppgaver når de blir belønnet for å utføre dem (Lepper et al., 1973). Et eksempel på det er når elever som liker å tegne, altså har en indre motivasjon for å tegne, blir belønnet med en ytre belønning for å gjøre nettopp dette. En ytre belønning vil i dette tilfellet kunne føre til at den indre motivasjonen svekkes og at tegning oppleves som pliktbelagt, i stedet for lystbetont (Lepper et al., 1973). Et viktig poeng er derfor at ytre belønning ikke bør brukes ukritisk.

Det er likevel et kjent poeng at ytre belønning kan være redningen i mange situasjoner. For eksempel kan det være urealistisk å vente en indre motivasjon når elever ikke har erfaring med oppgaven eller aktiviteten som skal utføres. Videre er det viktig å anerkjenne at elever har ulike interesser og talenter, og at de derfor ikke har den samme naturlige motivasjonen for de samme aktivitetene. Mange av skolens aktiviteter er heller ikke designet for å være iboende interessante, og et sentralt spørsmål vil derfor være hvordan man likevel kan klare å motivere elever til å utføre disse aktivitetene på en ønskelig måte (Deci & Ryan, 2000). Her kan svaret være at det bør etterstrebes en balanse mellom indre og ytre motivasjon. Det norske skolesystemet tenderer imidlertid å favorisere elever som drives av ytre motivasjon, da skolens styringsdokumenter både krever og legger opp til bruk av karakterer med målbare kompetansemål på ungdomsskolen og i videregående skole (Kunnskapsdepartementet, 2019; Opplæringslova, 1998).

2.1.2.2 Lært hjelpeløshet

En risiko ved å bruke karakterer, kan være at karakterene kan gå ut over elevers selvbilde (Butler & Nisan, 1986). Dette kan spesielt få konsekvenser når lavtpresterende elever velger å unngå å forholde seg til lærers tilbakemeldinger, fordi de ikke ønsker å eksponere seg selv for kritikk (Vogl & Pekrun, 2016). I verste fall kan en slik unnvikelsesstrategi føre til det som kalles lært hjelpeløshet, eller *amotivation*. Lært hjelpeløshet brukes til å beskrive elever som i læringssituasjoner er passive og uten tro på at de kan lykkes. Felles for disse elevene er at de ofte har en historie preget av gjentatte nederlag, for eksempel dårlige karakterer, som har bidratt til at de har mistet troen på egen tilstrekkelighet (Deci & Ryan, 2000). Dersom eleven opplever å lykkes, vil den skylde på ytre forhold som flaks eller hjelp fra andre. Covington (1992) mener at denne passiviteten brukes som selvbeskyttelse, ved at eleven velger å ikke prøve, fremfor å risikere å prøve, men feile. En slik strategi vil imidlertid gi flere nederlag i det lange løp (Covington, 1992).

Jeg har nå gitt en overordna redegjørelse for begrepet *læring*, sett hvordan skolens styringsdokumenter definerer læring, samt pekt på flere faktorer som bør ligge til grunn for at læring skal finne sted. I tillegg har jeg trukket frem noen av utfordringene knyttet til bruk av ytre belønning, som karakterer, for å fremme elevenes motivasjon til læring. Videre vil jeg gå nærmere inn i skriveopplæringen i Norge i dag ved å se på hva skolens styringsdokumenter vektlegger i utviklingen av denne kompetansen, samt legge frem noen prinsipper for god skriveopplæring.

2.1.3 Skriveopplæringens plass i skolens styringsdokumenter

Dagens forskningslitteratur om skriveopplæring er både kompleks og sammensatt, med en rekke ulike fokusområder. I denne avhandlingen vil jeg avgrense innholdet ved å konsentrere meg om skriveopplæringen slik den fremstår i norske læreplaner, samt gi en oversikt over anerkjente studier om hva som kjennetegner god skriveopplæring.

I den overordna delen av Læreplanen for Kunnskapsløftet 2006 (LK06) ble det introdusert fem grunnleggende ferdigheter, som skulle arbeides med i alle fag: skrivning, lesing, regning, digitale og muntlige ferdigheter. De grunnleggende ferdighetene ble ansett som de mest nødvendige redskapene for videre læring og faglig forståelse, samt utvikling av elevenes identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Selv om utvikling av disse ferdighetene skulle være et fokus

i alle skolens fag, fikk norskfaget et særlig ansvar for elevenes muntlige, skriftlige og leseferdigheter. Med Fagfornyelsen 2020 ble norskfagets hovedansvar med å utvikle disse ferdighetene styrket med innføringen av kjerneelementer i alle fag. Et kjerneelement defineres som det viktigste innholdet i et fag, og skal bidra til at elevene utvikler forståelse for fagets innhold og sammenhenger (Utdanningsdirektoratet, 2020). I norskfaget er både muntlig og skriftlig kommunikasjon, samt lesing blant disse kjerneelementene (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I læreplanen for norsk fremheves det videre at skriftlig tekstskaping i norskfaget skal bidra til at elevene lærer å uttrykke seg skriftlig, samt opplever tekstskaping som meningsfullt (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kringstad og Kvithyld (2013) har forsket på skriveopplæring og skriveidaktikk i Norge, og poengterer at et paradoks med skriving, er at det både skal brukes for å vise kunnskap og kompetanse i skolehverdagen, men at det òg skal vurderes som en kunnskap og kompetanse. Dersom man ikke har redskaper for å formidle kunnskaper, får man heller ikke vist kunnskaper (Kringstad & Kvithyld, 2013). Videre viser de til eksempler fra USA der systematisk og institusjonalisert arbeid med språk og skriving har ført til kognitiv utvikling, blant annet gjennom prosjektene *The Writing Revolution* og *The Consequences of Literacy*. Skriving er med andre ord en svært viktig ferdighet, og norsklæreren har et særlig ansvar med å hjelpe elevene med å bli kompetente skrivere.

2.1.3.1 Hva er god skriveopplæring?

Målene med skriveopplæringen er tydelige. Hvordan man skal nå målene, er derimot ikke like selvsagt. Det finnes nemlig ingen universal oppskrift for hvordan arbeidet med utvikling av skrivekompetanse skal eller bør skje. Gjennom ulike studier på feltet har skriveforskere likevel forsøkt å identifisere noen fellesnevner. I prosjektet *Writing Next* (2007), brukte de amerikanske forskerne Steve Graham og Dolores Perin metaanalyser som metode når de oppsummerte og sammenfattet en rekke studier om skriveopplæring, med mål om å utpeke noen fellestrekk for god og effektiv skriveopplæring. I sluttrapporten formulerte de elleve elementer som ifølge forskning både skulle hjelpe elevene med å bli bedre skrivere, men òg kunne brukes som verktøy for videre læring gjennom skriving.

De elleve elementene kastet blant annet lys over viktigheten av eksplisitt og systematisk skriveopplæring, utvikling av selvregulerte og selvstendige skrivere gjennom bruk av skrivestrategier og modelltekster, samarbeid mellom medelever, selv vurdering, de ulike

skrivefasene i en skriveprosess og å ha et tydelig mål med skrivningen. Videre understrekte forskerne at selv om de formulerte elementene hadde holdepunkt i en rekke anerkjente studier, kunne heller ikke deres forskning betraktes som en fullkommen oppskrift for god skriveopplæring. Resultatene er likevel svært relevante, da det er basert på en rekke studier som gir belegg for å kunne si at de elleve elementene, sammen eller alene, i stor grad kan bidra til å styrke elevers utvikling av skrivekompetanse (Graham & Perin, 2007).

Internasjonal forskning har dannet et utgangspunkt for mye av den norske forskningen vi har om samme tematikk. I Norge er det særlig to store forskningsprosjekter som har bidratt til mer kunnskap om dagens skriveopplæring i norske klasserom: prosjektet *Kvalitetssikring av læringsutbytte i norsk skriftlig* (KAL-prosjektet) og Normprosjektet. KAL- prosjektet er en landsomfattende studie der en prosjektgruppe samlet inn datamateriale fra de to siste årene med eksamen etter Mønsterplanen fra 1987 (1998 og 1999) og de to første årene med eksamen etter Læreplanen fra 1997 (2000 og 2001), til sammen over 3300 elevbesvarelser. Formålet med studien var å vurdere læringsutbyttet i norsk skriftlig slik det kom til uttrykk gjennom avsluttende eksamen ved tiende trinn (Evensen et al., 2003). Normprosjektet er også en landsomfattende studie, men fra 2012–2016, som hadde som mål bidra med å styrke den forskningsbaserte kunnskapen om skriveopplæring og vurdering av skrivning i grunnskolen. I første fase av prosjektet samarbeidet lærere fra hele landet om å utvikle forventningsnormer på bakgrunn av det de mente var realistisk å forvente av elevers skrivning etter fire og sju år i grunnskolen. I den neste fasen ble disse forventningsnormene implementert i skriveopplæringen gjennom gode skriveoppgaver med vekt på vurdering ut fra normene. Prosjektet la vekt på skrivning som en forutsetning for læring og deltakelse i et demokratisk samfunn, og inkluderte flere av skolens fag enn bare norskfaget. Datamaterialet bestod av elevtekster og vurderingskriterier fra mer enn tjue prosjektskoler fra hele landet (Matre et al., 2017). Selv om de to prosjektene fokuserte på ulike områder ved skriveopplæringen, var et felles funn at det var tydelig at skriveopplæringen elevene hadde fått i grunnskolen hadde gjort elevene til bedre skrivere og at de klarte å vise kunnskap gjennom skrivning. I Normprosjektet kom det i tillegg frem at eksplisitt skriveopplæring var spesielt effektivt for å oppnå læring, både for faglig sterke og faglig svake elever.

I tillegg til KAL- og Normprosjektet har også forskere som Kjell Lars Berge (2005), Jon Smidt (2010), Olga Dysthe (2010) og Frøydis Hertzberg (2006; 2010) engasjert seg i søken etter fellestrekk for god skriveopplæring. I artikkelen *fem prinsipper for god skriveopplæring*

(2013) oppsummerer og sammenfatter Kringstad og Kvithyld flere av de nevnte artiklene når de forsøker å formulere fem prinsipper for god skriveopplæring, basert på forskningslitteraturen. Videre vil jeg legge frem artikkelens hovedpoenger, da jeg mener de danner et solid bakteppe for videre drøfting av karakterers innvirkning på skriveopplæringa, ved at de både innebærer poenger fra Graham og Perins (2007) forskning, i tillegg til flere av de overnevnte studiene.

2.1.3.2 Kringstad og Kvithyld om god skriveopplæring

Det første prinsippet i Kringstad og Kvithylds (2013) artikkel handler om *mengdetrening*. Jo mer elevene skriver, jo bedre blir de på det. Skrivningen bør både skje på tvers av fag og på fagenes egne premisser. Det betyr at elevene bør bruke skrivning for å uttrykke kunnskap i de ulike fagene, men òg at de lærer fagenes særegne terminologi, teksttyper og skrivemåter. Dette handler om å løfte elevenes diskurs fra et hverdagspråk, en *primærdiskurs*, til et faglig språk, en *sekundærdiskurs* (Penne & Hertzberg, 2008). Når skrivning knyttes til fag og faginnhold, er også sannsynligheten for at elevene opplever skrivningen som meningsfull større (Lorentzen, 2008).

Det andre prinsippet handler om at vurderingen av elevenes skrivekompetanse bør være formativ. Gjennom veiledning og støtte fra læreren, vil elevene utvikle seg og ha større mulighet til å nå målene for opplæringen (Kringstad & Kvithyld, 2013). Bruk av formativ vurdering er et fokusområde videre i denne avhandlingen og vil derfor utdypes i en egen del.

Prinsipp nummer tre handler om å gjøre elevene bevisste på hva de gjør når de skriver ved å bruke skrivestrategier. Det finnes flere ulike skrivestrategier, men i denne avhandlingen har jeg valgt å fokusere på revideringskompetanse som skrivestrategi. Revideringskompetanse betyr at eleven har strategier for å vurdere og bearbeide egne tekster, både basert på tilbakemeldinger fra medelever eller lærer, men òg ved å selv oppdage eventuelle forbedringsområder (Kringstad & Kvithyld, 2013).

I det fjerde prinsippet understrekes viktigheten av bruk av skriverammer og stillaser som kan hjelpe elevene med å gjennomføre ulike skriveoppgaver. Skriverammer kan bli gitt gjennom å lese eksempeltekster og diskutere tekstoppbygging og typiske kjennetegn ved ulike tekster og sjangre. I tillegg kan det være konkrete skjemaer eller startsetninger som hjelper elevene i gang med skrivningen. Skriverammer brukes som en form for stillasbygging, fordi de hjelper

elevene med å nå mål de ellers ikke ville nådd, ved at de gir elevene tilstrekkelig støtte i en fase hvor de ikke kan forventes å løse oppgaven helt på egen hånd. Hovedpoenget er at elevene får veiledning underveis i prosessen (Kringstad & Kvithyld, 2013).

Det femte og siste prinsippet handler om at skrivningen skal oppleves som meningsfull og autentisk, ved at den gjøres til en integrert del av undervisningen. De lærerne som i størst grad lykkes med dette, er de som skaper et klasserom der det snakkes, leses og skrives om tekst. På den måten settes elevenes tekster i bevegelse og får en tydelig mottaker. Dette er både med på å skape engasjerte og motiverte skrivere, men òg skrivere som ser formålet med tekstskapingen og opplever den som meningsfull (Kringstad & Kvithyld, 2013).

Jeg har nå lagt frem et utvalg internasjonale og nasjonale studier som forsøker å gi noen felles kjennetegn for god skriveopplæring, samt Kringstad og Kvithylds (2013) sammenfatning av norske studier om samme tematikk. I mye av den norske forskningen understrekes det at et viktig premiss i utviklingen av god skrivekompetanse er at det ikke bare handler om den eksplisitte undervisningen eller mengdetreningen, men at god skriveopplæring også handler om hvordan ferdigheten vurderes, og til enhver tid utvikles basert på vurderingen. Videre vil jeg derfor legge frem teori og forskning om vurdering og vurdering av skrivekompetanse blant norske elever.

2.1.4 Vurdering

Læring er, som vist over, uløselig knyttet til vurdering. Vurdering er altså skolens verktøy for å bevise at læring har skjedd. Læring kan måles på flere måter: observasjon, samtale, presentasjon, prøver, og så videre. Bevisene for læring er vesentlige i vurdering for læring – ikke bare for å finne beviset i seg selv, men for å identifisere og tolke bevis i prosessen med å vurdere elevenes kompetanse. Denne informasjonen skal kunne brukes av både lærer og elev i overvåkingen av elevens læring; hva bør jobbes videre med, og hvordan kan de gå frem for å få til det (Black et al., 2004; Kunnskapsdepartementet, 2009; William, 2011). Dette er en svært viktig del av læreres arbeid, spesielt for å utvikle forståelse av sammenhengen, og forskjellene mellom, god opplæring og god vurderingspraksis.

Det er et stort antall begreper å forholde seg til innenfor vurderingsfeltet. Det skilles gjerne mellom vurdering *av*, *som* og *for* læring. I tillegg benyttes begreper som *underveisvurdering* og *sluttvurdering*, og *formativ* og *summativ* vurdering. Også begrepet *vurdering* kan med

fordel problematiseres. Videre vil jeg definere og diskutere de nevnte begrepene, med hovedvekt på å klargjøre innholdet i formativ vurdering og vurdering *for* læring.

Alle begrepene vi bruker til å beskrive og definere vurdering i Norge, er overført til en norsk kontekst fra internasjonal forskning. Taras (2005) mener at vurderingsprosessen kan bli sett på som en enkel prosess, der man bedømmer elevarbeid etter bestemte standarder, mål og kriterier. Videre forklarer hun summativ vurdering som vurderingen som blir gitt ved avslutningen av et læringsforløp for å teste elevens kunnskapsnivå på det tidspunktet (Taras, 2005). Summativ vurdering har nærmest blitt brukt som et synonym til karakterer, og er med det et uttrykk for sluttvurdering og vurdering *av* læring (Brevik & Blikstad-Balas, 2014). Formativ vurdering blir på den andre siden omtalt som underveisvurdering eller vurdering *for* læring, og følger samme standarder, mål og kriterier som summativ vurdering, men skal i tillegg gi eleven informasjon om hvordan arbeidet kan forbedres og arbeides videre med (Taras, 2005). Ofte blir summativ og formativ vurdering brukt simultant, ved at elevene får en karakter og en tilbakemelding som gjerne forklarer karakteren (Bueie, 2015). Butler og Nisan (1986) mener at en slik vurderingspraksis kan være uheldig, da tallkarakterene kan komme i veien for tilbakemeldingene, og på den måten være et hinder for videre læring.

2.1.4.1 karakterorientert vurdering

Når det kommer til bruk av karakterer i en vurderingssammenheng, viser internasjonal forskning at karakterer i liten eller ingen grad bidrar til læring, fordi fokuset på tilbakemeldingen forsvinner idet elevene ser karakteren (Butler & Nisan, 1986). Norsk forskning viser i tillegg at tilbakemeldinger sjelden arbeides med formativt, spesielt ikke når det også er karakterer involvert, til tross for at norske elever både retter fokus mot tilbakemelding og karakter (Bueie, 2015; Igland, 2008).

En utfordring ved å bruke karakterer kan knyttes til karakterenes reliabilitet. Det kan nemlig variere betraktelig lærere imellom hva de vektlegger i karaktersettingen (Brookhart et al., 2016). Både skjønn og ytre faktorer kan påvirke læreren når karakterer settes, noe som igjen peker mot rom for forhandling mellom lærer, elev og foresatte. Videre viser internasjonal forskning at elever mener at lærere setter dem i «bås», og at karakterer ofte kan bli gitt urettferdig basert på lærerens stereotype oppfatninger av elever (Vogl & Pekrun, 2016). I norske undersøkelser har imidlertid ikke denne teorien oppnådd empirisk tyngde. Det argumenteres for at dersom karakteren faktisk er reliabel, kan den i beste fall fungere som

informasjon til skolen og foresatte, virke som ytre motivasjon for elever, samt gi informasjon som kan bidra til individuelt tilpasset opplæring (Harris & Brown, 2009).

2.1.4.2 Tilbakemeldingsorientert vurdering

Det er stor enighet om at vurdering, brukt på riktig måte, kan styrke elevenes læring. En vurderingspraksis med fokus på prosess og formative tilbakemeldinger, kan i stor grad bidra til dette. Hattie og Timperley (2007) sier det på denne måten: ”Feedback is one of the most powerful influences on learning and achievement, but this impact can either be positive or negative” (s. 81). Med andre ord: Feil bruk av tilbakemeldinger kan ha en negativ innflytelse på elevenes læringsprosess, og det er dermed viktig å være bevisst på hva som kjennetegner gode tilbakemeldinger.

Mye av forskningen på effektive tilbakemeldinger har holdepunkt i Hattie og Timperleys store metastudie fra 2007, der de legger frem tre spørsmål den som vurderes (eleven) skal få svar på i vurderingen. Det første spørsmålet skal gi svar på hvor eleven skal (feed up), altså hva som er målet med, og kriteriene for, skrivearbeidet. Dersom målet og kriteriene med aktiviteten ikke er tydelig for eleven, er det fort gjort å gå seg vill på veien, og på den måten aldri finne frem. Videre skal eleven få svar på hvordan han eller hun presterer på nåværende tidspunkt (feed back). Disse tilbakemeldingene skal gi informasjon om hva eleven mestrer og hva eleven må øve mer på – dette er første steg der læreren kan kontrollere om læring har funnet sted. Til slutt skal spørsmålet om hva som er neste steg i prosessen besvares (feed forward). Her kommer læreren med konstruktive kommentarer på hva eleven kan gjøre for å forbedre teksten fremover (Hattie & Timperley, 2007). På norsk kalles gjerne denne type vurdering for *fremovermeldinger*, som indikerer at vurderingen er en del av en dynamisk læringsprosess der målet ligger foran eleven. Basert på lærerens tilbakemeldinger skal eleven få mulighet til å revidere egen tekst.

2.1.4.3 Black og Williams forskning på vurdering for læring

Fokuset på formativ vurdering og vurdering for læring er i stor grad forankret til en større, internasjonal litteraturstudie lagt frem av Black og William på midten av 1990-tallet. De brukte begrepene *formative assessment* og *assessment for learning* da de beskrev en vurderingspraksis som involverer ‘all those activities undertaken by teachers, and/or their students to modify teaching and learning activities in which they [the students] are engaged’ (Black & William, 1998, s. 2). Med tyngde i tidligere forskning fra både Ramaprasad (1983),

Sadler (1989) og Kluger og DeNisi (1996) hevdet Black og William (1998) at vurdering i større grad ville kunne bidra til læring dersom elevene kjente målet med opplæringen, fikk tilbakemeldinger på hvordan de skulle komme nærmere målet og at informasjon fra vurderingen ble brukt i det videre læringsarbeidet, altså formativt.

Elleve år senere, i 2009, videreutviklet Black og William definisjonen av formativ vurdering i artikkelen *Developing the theory of formative assessment*. I den utvidede definisjonen fikk elevinvolveringen et større fokus:

Practice in a classroom is formative to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have taken in the absence of the evidence that was elicited (Black & William, 2009, s. 7).

Forskerne poengterer altså at en forutsetning for at vurdering skal føre til læring hos eleven, er at læreren, den lærende (eleven) og medelevene bruker kunnskapen om elevprestasjonen til å formulere neste steg i læringsprosessen som enten er bedre, eller sannsynligvis bedre, enn arbeidet man ville gjort uten denne kunnskapen (Black & William, 2009). Med dette fremheves også elevenes rolle i egen og medelevers læringsprosess. Denne elevinvolveringen er vesentlig for at læring skal skje, ved at elever får mulighet til å reflektere over tilbakemeldinger, valg og andre prinsipper ved teksten. Etter hvert vil også dette kunne bidra til at eleven blir mer selvregulert – altså i stand til å overvåke, regulere og kontrollere egen progresjon (NOU 2014: 7).

2.1.4.4 Kritikk til Black og William

Selv om Black og Williams forskning er anerkjent og referert til i nyere forskning, kritiserer blant annet Taras (2009) at Black og Williams publiseringer fra 2003 og tidligere opererer med to ulike definisjoner på vurdering for læring. På den ene siden benytter de en definisjon av vurdering for læring som vektlegger lærerens aktiviteter og initiativer i klasserommet, og på den andre siden antyder de at vurdering for læring har en mer elevaktiv tilnærming, ved at læreren har en mer tilbaketrukket rolle når elevene vurderer seg selv og medelever (Taras, 2009). Med dette mener Taras at det er uklart om vurdering for læring er en undervisningsmetode brukt av læreren eller den lærende (eleven).

Videre peker hun på at Black og William presenterer summativ og formativ vurdering som to adskilte poler som står i motsetning til hverandre. Basert på Sadlers (1989) opprinnelige definisjon av begrepet «vurdering for læring», *at eleven må kjenne til et startpunkt hvor både egen måloppnåelse og hva som er forventet må være utgangspunktet*, mener Taras (2009) at summativ vurdering nærmest er en forutsetning, eller et uttrykk for, formativ vurdering. Hun mener at når en tekst blir lest, vil leseren automatisk gjøre seg opp en summativ vurdering av teksten, før man i neste steg bestemmer hvordan denne vurderingen skal brukes. Her kan man enten velge å gi en summativ vurdering i form av karakter, eller man kan gi formative tilbakemeldinger slik at teksten kan forbedres og videreutvikles. Taras mener at denne sammenhengen mellom summativ og formativ vurdering undergraves i Black og William sine definisjoner (Taras, 2009).

2.1.4.5 Vurdering for læring i Norge

I Norge kan vurdering for læring både leses som et sentralt element i den formative måten å undervise på, men òg som Utdanningsdirektoratets fireårige satsning fra 2010-2014, og videre fra 2014 – 2018, under samme navn. Både vurderingsformen og satsningen har imidlertid samme mål, nemlig at underveisvurderingen skal fremme læring; elevene skal vurderes for å lære, ikke lære for å vurderes. Det betyr at vurdering underveis i semesteret skal innhente informasjon om elevenes kompetanse og utvikling, som videre danner grunnlag for planlegging og gjennomføring av opplæringen.

Therese Hopfenbeck er en av Norges fremste bidragsytere når det kommer til forskning på vurdering for læring. Hun underviser ved Universitetet i Oxford, der hun også forsker på vurdering, selvregulering og læringsstrategier knyttet til blant annet lesing. I tillegg til at hun er involvert i mye britisk forskning, har hun òg utgitt en rekke publikasjoner som tar for seg norske forhold. I artikkelen *Vurdering og selvregulert læring* (2011), har hun sett på forholdet mellom vurdering og selvregulert læring, som hun mener bør knyttes tettere sammen for å øke elevenes motivasjon og med det også læring. Hun peker blant annet på elevenes utvikling av evner som å arbeide naturlig med tilbakemeldinger, å motivere seg selv til å gjennomføre en oppgave og å overvåke egen læring og måloppnåelse, som essensielt for å utvikle selvregulerte elever. Videre understreker hun at det er lærerens jobb å sikre at eleven blir selvregulert, og trekker frem vurdering og tilbakemeldinger som vesentlig i denne prosessen (Hopfenbeck, 2011).

Også Utdanningsdirektoratet (2019a) fremhever lærerens vurderingspraksis som avgjørende for elevenes vei til å bli selvregulerte og oppnå læring. I deres forskningsbaserte og forskriftsfestede prinsipper for læringsfremmende undervisvurdering står det at elevene skal vite hva de skal lære og hva som forventes av dem, at de skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen, at elevene skal få råd om hvordan de kan forbedre seg og at elevene skal bli involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere egne prestasjoner, kompetanse og faglig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Disse prinsippene samsvarer i stor grad med Hattie og Timperleys (2007) betingelser for effektiv og nyttig vurdering.

Oppsummert innebærer vurdering for læring at elevene kjenner til kriterier og mål for opplæringen, får vite hvordan de skal nå disse kriteriene og målene, og at de involveres i egen læringsprosess ved å blant annet medvirke i vurderingen. Utdanningsdirektoratet (2019a) hevder at det er stor sannsynlighet for at vurderingen er læringsfremmende når disse prinsippene innfris. Det er likevel et poeng at elever lærer på forskjellige måter, og at det som virker læringsfremmende for en elev, ikke nødvendigvis fungerer for en annen. Det viktigste er derfor at vurderingen kommuniseres tydelig og tilpasses elevens nivå. Videre vil jeg presentere noen studier som har forsket på vurdering av skrivekompetanse hos barn og unge i Norge de siste årene, samt hvordan elever opplever vurderingen de får fra læreren.

2.1.5 Empirisk forskning på vurdering av skrivekompetanse i norsk skole

Det finnes flere studier som har konsentrert seg om vurdering av skrivekompetanse hos norske skoleelever. Lise Sandvik og Trond Buland (2014), Harald Eriksen (2018) og Vanja Jahnsen og Jonas Bakken (2020) er blant de mest toneangivende.

I prosjektet *Forskning på individuell vurdering i skolen* (2014), undersøkte Sandvik og Buland hvordan vurderingspraksis i norske skoler utvikler seg i et samspill mellom sentralt gitte føringer og teorier og lokale fortolkninger og forståelser. Resultatene viste blant annet et mangfold i vurderingspraksiser, både på kollektivt og på individuelt plan i norske skoler. Videre viste prosjektet at det var store variasjoner på enkeltskoler når det gjaldt vurdering for læring, og at det jevnt over var behov for et større fokus på læringsfremmende vurdering og utvikling av revideringskompetanse blant elever.

I doktoravhandlingen til H. Eriksen, *Læringsfremmende vurderingspraksis*

– med blikk på norskfaget i to skoler (2018), undersøkte han norsklæreres vurderings- og tilbakemeldingspraksis i et vurdering for læring-perspektiv. Data ble samlet inn gjennom et skoleår og besto av 1504 elevtekster med lærers tilbakemeldinger, intervjudata fra seks intervjuer, og 213 elevers svar på en spørreskjemaundersøkelse. Sentrale funn var blant annet at lærerne skrev mange tilbakemeldinger til egne elever som kunne kodes som læringsfremmende, og at elevene selv opplevde tilbakemeldingene som nyttige dersom de ga et tydelig svar på hva som kunne forbedres.

I artikkelen, *På vei mot selvstendig tekstrevisjon? En studie av elevers revisjon av tekstutkast i norskfaget i videregående skole* (2020), undersøkte Jahnsen og J. Bakken videregåendeelevers revisjonskompetanse. Det empiriske materialet i undersøkelsen bestod av tekstutkast fra 59 elever fra andre klasse i videregående skole, lærernes kommentarer til utkastene, samt de reviderte versjonene av tekstene. Resultatene viste at elevene som gruppe hadde kommet betraktelig lengre i utviklingen av revisjonskompetanse enn det som var beskrevet i tidligere studier om yngre elever. I tillegg viste undersøkelsen at elevene reviderte tekster mer på det globale tekstnivået enn på det lokale, og at de gjorde en rekke revisjoner uten støtte fra læreren. Også dette var funn som skilte seg fra tidligere norske studier (Igland, 2008 og Bueie, 2015).

De nevnte studiene gir en kortfattet oversikt over forskning som allerede finnes om vurdering av skrivekompetanse i Norge i dag, og er derfor en relevant innsikt når jeg senere diskuterer mine utvalgs erfaringer med en karakterfri vurderingspraksis i skriveopplæringen i norskfaget. Felles for den overnevnte forskningen, er at funnene representerer et lærer-/institusjonelt perspektiv, og ikke et elev-/deltakerperspektiv. Videre vil jeg derfor rette fokuset mot forskning gjort av Agnete Bueie (2015), som har forsket mye på norsk vurderingspraksis og blant annet skrevet en rekke artikler og en doktoravhandling om elevers forståelse og bruk av lærerkommentarer i norskfaget. Hennes forskning har et tydelig elevperspektiv, noe som gjør det spesielt aktuelt for min forskning, da også jeg er interessert i å kaste lys over elevers perspektiver.

2.1.5.1 Et elevperspektiv på vurdering av skriving

Med artikkelen *Summativ vurdering i formativ drakt – elevperspektiv på tilbakemelding fra heldagsprøver i norskforskning* (2015), sier Bueie både noe om hvordan vurderingskulturen i norske klasserom skal, og bør, være i henhold til skolens styringsdokumenter og visjoner,

men hun gir òg en klar indikasjon på hvordan vurderingen utføres, og ikke minst, hvordan den blir brukt og forstått av elevene på skolene i prosjektet hennes. Det er viktig å understreke at Bueie har basert sin forskning på kvalitative studier, der hun har forsket på et utvalg elever ved fire ulike skoler. Utvalget er for snevert til at forskningen kan generaliseres, men hennes hovedfunn og poenger kan likevel gi en økt forståelse for hvordan vurdering skjer i noen klasserom i dag, i tillegg til at dette kan brukes som argumenter når stadig flere skoler velger alternative vurderingsmetoder, der de blant annet går bort fra karakterer i undervisvurderingen.

Funn fra Bueie (2015) viser at dagens vurderingskultur i skriveopplæringen tenderer å bruke karakterer og tilbakemeldinger simultant, og ofte gis vurderingen på sluttprodukter, tekster elevene ikke skal jobbe videre med. Denne praksisen er altså ikke i tråd med anbefalingene til Butler og Nisan (1986), da de pekte på at karakterer og tilbakemeldinger gitt sammen ville svekke tilbakemeldingens verdi. Bueies (2015) forskning viser likevel at alle elevene i hennes studie leste gjennom kommentarene fra læreren. Noen så først på karakteren, så kommentarene, mens andre gjorde det motsatte. Det var imidlertid ingen av elevene i undersøkelsen som tok i bruk tilbakemeldingene og bearbeidet teksten, med mindre de fikk eksplisitt beskjed om å gjøre det. Her var det også en variasjon i hvordan skolene la opp til bearbeiding av tekstene i etterkant av skriveøkten, der to av skolene ikke hadde krav til bearbeiding, mens de to andre skolene i ulik grad arbeidet videre med tekstene (Bueie, 2015). Bueie poengterer at «å rette opp teksten» i denne sammenhengen betyr å rette skrivefeil og kanskje også omformulere enkelte setninger på lokalt nivå, ikke større endringer knyttet til for eksempel innhold, sjanger eller struktur på globalt tekstnivå. Bueies (2015) forskning bekrefter med dette tidligere forskning gjort av blant annet Igland (2008) og Sandvik & Buland (2014). En forklaring på dette kan være at lærere først og fremst kommenterer lokale forhold i elevtekster på ungdomsskolen (Bueie, 2014).

Videre viser Bueie (2015) at tilbakemeldinger i stor grad virket positivt på elevenes motivasjon, og da spesielt positive tilbakemeldinger. Negative tilbakemeldinger kunne også virke motiverende, da de kunne bidra til at elevene ønsket å forbedre en tekst. Likevel var det få elever som gikk tilbake til eldre tilbakemeldinger da de skulle skrive en ny tekst, selv om læreren oppfordret til det. En grunn til det kan være at det i liten grad legges til rette for å bruke tilbakemeldinger formativt i etterkant av en skriveøkt. Den prosessorienterte skrivepedagogikken kommer som regel til syne i forberedelsesdelen, der elevene for eksempel

får et forberedelseshefte, vurderingskriterier og mulighet til å samarbeide og skrive notater på forhånd (Bueie, 2015).

Oppsummert om vurdering av skrivekompetanse fra et elevperspektiv fra dagens klasserom, viser forskning at til tross for at vurdering for læring er lovfestet og en felles satsning i skolen, brukes tilbakemeldinger fra læreren i liten grad i videre arbeid, noe som indikerer at vurderingen først og fremst brukes summativt (Bueie, 2015). Denne forskningen bekreftes også i nyere studier som tar for seg elevers oppfatninger av læreres tilbakemeldinger. H. Eriksen (2017) viser blant annet at lærere i ulik grad legger til rette for bruk av tilbakemeldinger, og at selv om elever både har muligheter til, og krav om, å levere tekster på nytt, finner de det lite hensiktsmessig å revidere tekster de anser seg «ferdig med».

2.1.6 Stress og karakterpress

Måten elevprestasjoner vurderes på, har ikke bare betydning for videre utvikling i faget, men kan òg ha innvirkning for elevers psykiske helse (A. Bakken et al., 2018; Bor et al., 2014; Collishaw, 2015). Prestasjonsfokuset i dagens samfunn har vært med på å skape et stort press blant ungdom, som de siste årene har fått merkelappen «generasjon prestasjon». Begrepet karakteriserer en generasjon som er opptatt av å prestere på mange områder, enten det handler om kropp og utseende, skole og utdanning, vennskap og fritidsaktiviteter, eller anerkjennelse gjennom sosiale medier. At ungdom er opptatt av å prestere, er ikke nytt. Det som imidlertid skiller seg med dagens generasjon unge voksne, er at antall valgmuligheter har blitt nærmest ubegrenset, og at internett og sosiale medier har bidratt til nye arenaer der ungdom har fått andre muligheter til selvprestasjon, hvor de òg kan utsettes for et enda større press. Når ungdom opplever et så stort press på flere områder, får mange vanskeligheter med å håndtere og mestre totaliteten av de krav og forventninger de står overfor, noe som kan resultere i psykiske helseplager (A. Bakken et al., 2018; Bor et al., 2014; Collishaw, 2015).

I en studie om stress og press blant ungdom, gjort av NOVA (2017) ble ungdom bedt om å definere begrepet *press*. Ungdommene i studien så begrepet i sammenheng med stress, og mente at press var noe som kom utenfra og «inn i hodet», ved at man presset seg selv. Stress var en reaksjon på presset, spesielt om man følte at man hadde for lite tid til å løse de arbeidsoppgavene som var forventet (I. Eriksen et al., 2017). Ungdommens definisjon på press er i tråd med faglitteraturen på feltet, som beskriver press som ytre stimuli, mens stress kan være en reaksjon på presset. Stressreaksjonen oppstår når individet er usikker på egen

mestring, enten fordi oppgavene er for mange, man tviler på egne evner eller på muligheten til å få hjelp fra andre (Byrne et al., 2007). Innenfor psykologien skiller man ofte mellom eustress (positiv stress) og distress (negativ stress). Eustress kan defineres som en positiv form for stress som motiverer og gjør oss engasjerte, mens distress er negativ stress, som potensielt kan utgjøre en helserisiko, ved at man over tid opplever ubalanse mellom mengden press og de verktøyene (personlige, relasjonelle og situasjonelle) man har for å mestre dette presset (Lazarus & Folkman, 1984). I denne avhandlingen refereres det til det negative stresset, distress.

Flere norske studier viser at det er press i forbindelse med skoleprestasjoner som i størst grad leder til stress blant dagens ungdom (A. Bakken et al., 2018; I. Eriksen et al., 2017), dette gjelder for både jenter og gutter, men det er likevel flere jenter enn gutter som rapporterer om press og stress i hverdagen. Lærere trekkes frem som en av grunnene til presset, og flere elever uttrykker et ønske om bedre koordinering av prøver og innleveringer (A. Bakken et al., 2018). Videre er et gjentakende argument i flere studier at vurderinger og vurderingssituasjoner bidrar til mer skolestress blant elever, men denne påstanden trenger mer empirisk tyngde (Polesel et al., 2012). Det finnes altså få eller ingen studier som viser helt konkret hva det er i skolehverdagen til ungdom som forårsaker press og stress.

Likevel har vi sett at skolen kan bidra til mer stress og press blant elever, noe som potensielt kan gi helseplager. Det er nærliggende å tenke at presset på å prestere godt på prøver er en av grunnene til dette stresset. Målet med vurdering i skolen bør derfor konsentrere seg om å finne en vurderingspraksis som letter på press og stress blant elever, ved at fokuset rettes bort fra prestasjoner og produkt, og inn mot arbeidsprosess, progresjon og læring. Stadig flere skoler ser et slikt potensiale i karakterfritt semester og mappevurdering.

2.1.7 Karakterfritt semester

I norske skoler er lærere lovpålagt å sette tallkarakterer etter hvert termin, men mange lærere velger i tillegg å gi karakterer gjennom hele semesteret. Utdanningsdirektoratet trekker frem vurdering for læring som et sentralt forhold for at læring skal skje (Utdanningsdirektoratet, 2013). Videre referer de til forskrifter i Opplæringslova (1998), der prinsipper som tydelige mål og kriterier, faglige og relevante tilbakemeldinger, råd om forbedring og involvering i vurderingsarbeidet er nedfelt. Disse prinsippene bygger blant annet på forskning gjort av Black og William (1998), som viser at vurdering har større sannsynlighet for å bidra til læring

hvis den kjennetegnes av at elevene kjenner målet med opplæringen, får tilbakemelding om hvordan de skal komme nærmere målet og at informasjon fra vurderingen brukes i det videre læringsarbeidet. Dette er informasjon som sjelden kan leses ut fra en karakter alene, og karakterer blir dermed ofte gitt simultant med en tilbakemelding. Internasjonal forskning på bruk av karakterer og tilbakemeldinger gitt simultant viser at karakteren gjerne tar oppmerksomheten fra tilbakemeldingen, og at vurderingen dermed ikke virker læringsfremmende (Butler & Nisan, 1986). Dette er en av flere begrunnelser som ligger til grunn når stadig flere skoler tester ut karakterfrie semestre, altså en vurderingspraksis der elever ikke får tallkarakterer utover det de har krav på til halvtårsvurderinger.

Karakterfri vurdering kan benyttes i ett eller flere fag. I denne avhandlingen har jeg valgt å rette fokuset mot karakterfritt semester i norskfaget, mer presist: *skriveopplæringen i norskfaget*. Norsk er det største faget i skolen og består av kunnskaper, ferdigheter og danningsmål som er avgjørende for eleven selv og for samfunnet (Fondevik & Hamre, 2017). Gjennom ti år i grunnskolen skal elevene ha vært igjennom 1770 timer med norskundervisning. Frem til Fagfornyelsen 2020 var norsklærere i ungdomsskolen og videregående skole pålagt å sette tre tallkarakterer i norsk til hvert termin: én i hovedmål, én i sidemål og én i norsk muntlig. I Fagfornyelsen 2020 forsvant kravet om halvtårsvurdering i sidemål på åttende og niende trinn, samt vg1 og vg2. Begrunnelsen var at elevene skulle få en mer helhetlig skriveopplæring med mulighet til å arbeide grundigere med tekstene sine (Utdanningsdirektoratet, 2020). For avgangselever i ungdomsskolen og videregående skole er imidlertid karakterordningen med tre karakterer i norsk uendret (Opplæringslova, 1998). I tillegg er det hvert år noen som trekkes ut til eksamen i norsk, enten muntlig eller skriftlig – eller begge deler. Dette gjør at samtlige elever kan ende opp med hele seks karakterer i norskfaget på vitnemålet, der fire av disse knyttes til skriveopplæringen. Antall undervisningstimer og karakterer i norsk på vitnemålet vitner om fagets viktighet for samfunnet. Fondevik og Hamre (2017) trekker frem tekstkompetanse, både i form av resepsjon og produksjon av tekst, som elementært for deltakelse i demokratiet. Vurderingen elevene får i skriveopplæringen har derfor stor betydning for læringsutbyttet og utvikling i faget, som igjen er viktig for videre demokratideltakelse etter endt skolegang.

2.1.8 Mappevurdering

Det er flere måter å arbeide formativt på i skriveopplæringen. I denne avhandlingen har jeg valgt å fokusere på mappevurdering, da de skolene jeg intervjuet siktet etter å bruke varianter

av denne vurderingsmetoden. Mappevurdering er en måte å vurdere elevarbeid på, som handler om at eleven ikke vurderes summativt på grunnlag av enkeltstående arbeider, men på grunnlag av flere arbeider som arkiveres i en mappe. I mappevurdering legges det opp til en tett sammenheng mellom læring og vurdering. Elevene skriver et gitt antall tekster i ulike sjangre gjennom en periode, ofte et semester eller et skoleår, og dokumenterer eget læringsarbeid i en arbeidsmappe. Tekstene i arbeidsmappen blir vurdert underveis i semesteret av en lærer og/eller en medelev, og basert på disse tilbakemeldingene får eleven mulighet til å bearbeide tekstene før han eller hun leverer et utvalg av de i en sluttmappe, som danner grunnlaget for sluttvurderingen i faget. Tekstutvalget baseres gjerne på tilbakemeldingene og responsen eleven har fått underveis. Den siste teksten i mappen skal være en selv vurdering og selvrefleksjon, der eleven argumenterer for utvalget i sluttmappen og læringen som har skjedd. Når elevene forstår sine egne læringsprosesser og sin faglige utvikling, bidrar det til selvstendighet og mestringsfølelse (E. Krogh & Jensen, 2003).

Vurderingspraksisen bygger altså på systematiske og målbevisste samlinger av elevtekster som viser innsats, fremskritt og prestasjoner over en bestemt tidsperiode. Ved at elevene medvirker i valg av innhold, utvelgelseskriterier og kriterier for å vurdere nivå, er målet at de skal bli mer motiverte i skriveprosessen. Læringspotensialet realiseres idet elevene reflekterer over kvalitets- og utvelgelseskriterier og vurderer egne og medelevers arbeider (E. Krogh & Jensen, 2003).

2.1.9 Empirisk forskning om karakterfritt semester

Noen skoler har brukt karakterfritt semester i norskfaget en liten stund, med ulike erfaringer. I perioden 2014 til 2018 utførte Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, en undersøkelse der de så på sammenhengen mellom vurdering, undervisning og elevers læring i norskfaget (Seland et al., 2018). Her evaluerte forskerne et forsøk med redusert antall karakterer ved halvårsvurderingen i norsk, der elevene fikk én samlet karakter i norsk skriftlig og én karakter i norsk muntlig, eller én samlet karakter i norsk, som inkluderte både muntlige og skriftlige ferdigheter i faget.

Evalueringen viste blant annet at når antallet karakterer ved halvårsvurdering gikk ned fra tre til bare to eller én, ga det lærerne mulighet til å redusere antall karaktergivende prøver som elevene normalt ville fått gjennom semesteret. Lærerne som ble intervjuet i forbindelse med

forskningen, fortalte videre at forsøket hadde gitt dem mer tid til å drive skriveopplæring, samtidig som at de kunne gi elevene flere tilbakemeldinger når de ikke brukte karakterer. Fokuset i undervisningen ble dermed på skriveprosessen og elevers progresjon i skriveopplæringen, fremfor det endelige resultatet av tekstproduksjonen (Seland et al., 2018). Sluttrapporten fra evalueringen fremheves som noe av bakgrunnen for endringen i LK20, der bruk av halvtårskarakterer i sidemål ble redusert til å bare gjelde avgangselever, med hensikt om å satse på en mer helhetlig skriveopplæring med fokus på grundige tilbakemeldinger.

På bakgrunn av NIFUs sluttrapport (2018), har H. Eriksen og Elstad (2019) gjennomført kvalitative intervjuer med norsklærere fra to videregående skoler, der formålet var å undersøke deres erfaringer med karakterfritt semester i norskfaget. Blant de viktigste funnene i deres studie var at lærerne ved begge skolene opplevde at lærer-elev-relasjonen ble påvirket av karakterer. Flere lærere mente at karakterer ofte kunne være grobunn for konflikt, og at karakterers bortgang dermed ga et godt utgangspunkt for en faglig og mer læringsfremmende samtale, fordi tonen for samtalen ikke ble forhåndssatt i form av en karakter. Dette gjorde at lærerne i større grad kunne innta en veiledende rolle, der både lærer og elev samarbeidet om læring som et felles mål (H. Eriksen & Elstad, 2019). Informantene opplevde dessuten at det var enklere å gi læringsfremmende tilbakemeldinger når tilbakemeldingen ikke måtte begrunne en karakter. Vedrørende stress hos elever og lærere viser H. Eriksen og Elstads forskning at lærerne i utvalget opplevde elevene som mindre stressa uten karakterer.

Videre så H. Eriksen og Elstad (2019) på lærernes oppfatninger av karakterenes påvirkning på elevenes arbeidsinnsats. Her hadde lærerne ved de to skolene ulike erfaringer, men en fellesnevner var at informantene i liten grad opplevde redusert arbeidsinnsats. Likevel mente noen lærere at de merket at et fåtall av elevene hadde nedlagt noe mindre arbeidsinnsats i norskfaget til fordel for fag med avgangskarakterer. Elevenes motivasjon så ikke ut til å være påvirket av karakterer, men noen lærere presiserte likevel at karakterer kunne virke positivt på høytpresterende elevers arbeidsinnsats. Konklusjonen i studien var at informantene i overveiende grad hadde positive erfaringer med karakterfritt semester i norskfaget. De mente blant annet at både lærere og elever fikk et større fokus på læring og utvikling basert på læreres tilbakemeldinger etter at karakterenes oppmerksomhet avtok (H. Eriksen & Elstad, 2019). Dette er funn som i stor grad samsvarer med evalueringen til Seland et al. (2018).

Gillespie og Burner (2019) har undersøkt rektorers syn på implementering av karakterfrie ungdomsskoler i Norge. Deres studier viser at rektorene som ble intervjuet anerkjente at dagens vurderingspraksis med bruk av karakterer og tilbakemeldinger simultant ikke er tilfredsstillende nok, da de mente det i stor grad bygger opp under et behavioristisk vurderingssystem. Videre uttrykte rektorene at å kun benytte minimumskravet i vurderingsforskriften også bød på utfordringer; de erfarte blant annet at elevinvolvering og informasjon rettet mot foresatte om implementering ikke ble tilstrekkelig ivaretatt. Studien impliserer mer forskning på tillit blant ulike aktører, og elevinvolvering i forbindelse med implementering av karakterfrie skoler (Gillespie & Burner, 2019).

Det er altså delte meninger om hvilken vurderingspraksis som i størst grad fremmer læring og hvilken vurderingspraksis som bør benyttes i skolen i dag. Likevel er det stor enighet om at dagens vurderingspraksis har rom for forbedring, og at en karakterfri vurdering i mindre grad fører til press og stress i skolen, noe som spesielt kan være viktig for elevers psykiske helse.

2.2 Oppsummering av teori

I dette kapittelet har jeg rettet fokuset mot begreper jeg anser som sentrale i besvarelsen av problemstillingen, og som jeg mener utgjør et solid bakteppe for videre diskusjon. Begrepene er basert på tidligere funn fra empiriske studier om liknende tematikk og sentrale begreper knyttet til disse funnene. For eksempel har mye av forskningen om karakterfritt semester omhandlet forholdet mellom karakterer og motivasjon, stress og press knyttet til vurdering, relasjoner mellom lærere og elever som følge av karakterfritt semester og tilbakemeldingskulturen og læringspotensialet i vurderingen når karakterer reduseres eller uteblir. Disse ulike aspektene ved karakterfritt semester er dermed svært aktuelle i den påfølgende diskusjonen, der jeg vil sammenlikne og drøfte mine funn med eksisterende forskningsresultater. I tillegg har jeg lagt frem teori om skriveopplæringen i Norge i dag og vurdering av både skriveopplæringen og av elevers skrivekompetanse, samt elevers forståelse av vurdering av skrivekompetanse og rom for personlig utvikling i skriving. Også denne tematikken er relevant i diskusjonen, da formålet med vurderingen er læring og faglig utvikling.

Teorien om karakterfritt semester i skriveopplæringen i norskfaget har blitt belyst fra flere perspektiver: læreres, rektorers og forskeres. Bueie (2015) trekker òg frem elevers opplevelser i sin forskning på tilbakemeldinger, men utover det, er elevperspektivet underrepresentert i

mange studier om karakterfritt semester i skriveopplæringen, spesielt i Norge. Denne avhandlingen sikter dermed etter å tilføre eksisterende forskning ny kunnskap, ved å løfte frem elevers stemmer i en omdiskutert vurderingspraksis.

I det neste kapitlet vil jeg gjøre greie for, samt begrunne metodevalg som er brukt for å besvare problemstillingen. Jeg har brukt fokusgruppeintervjuer som metode, noe som egnet seg godt i formålet med å løfte frem elevers perspektiver.

Kapittel 3: Metode

Dette kapittelet handler om planleggingen og gjennomføringen av den empiriske undersøkelsen av elevers erfaringer med å ikke få karakterer i skriveopplæringen i norskfaget, i hvilken grad dette bidrar til tilbakemeldinger som fremmer læring og hvordan dette virker inn på deres motivasjon for faget. Den empiriske undersøkelsen består av fire fokusgruppeintervjuer gjort med sju elever fra en videregående skole og seks elever fra en ungdomsskole.

Innledningsvis vil jeg gjøre rede for min forforståelse. Deretter tar jeg for meg forskningsdesign og innsamling av data, som inkluderer redegjørelse for kvalitativt forskningsintervju, valg av informanter og kontaktetablering, utforming og utprøving av intervjuguide, samt gjennomføring av intervju. Videre utdypes jeg organisering, bearbeiding og analyse av data, studiens reliabilitet, validitet og overføringsverdi, før jeg til slutt reflekterer over etiske perspektiver.

3.1 Forforståelse

Man kan ha ulik forståelse av samme hendelse, og slik er det også med forskning (Christoffersen & Johannessen, 2012). Forskningens tilnærming eller fokus vil alltid være preget av forskerens forforståelse av fenomenet som studeres. Vi møter andre mennesker fra vårt eget ståsted med våre opplevelser, holdninger, erfaringer, ideer og følelser (Røkenes et al., 2012). Gadamer (1960) hevder at selv om man benytter seg av en metode i vitenskapen, er det ingen garanti for at det oppnås full forståelse av et emne. Han understreker at forskerens hermeneutikk, *fortolkningsevne*, er mer vesentlig enn den enkelte vitenskapelige metode (Gadamer, 1960 referert i T. Krogh, 2014). Våre fordommer og vår forforståelse utgjør en helhet vi aldri kan overskue, en *horisont*, og forskningen vil derfor aldri bli helt objektiv (Suppe, 1989). Nilssen (2012) påpeker at refleksivitet er en erkjennelse av at kvalitativ forskning er verdiladet og dermed blir påvirket av forskerens subjektivitet og individuelle teorier.

Min forforståelse i denne avhandlingen må sees i lys av mine personlige egenskaper, utdanning og erfaringer i yrket. Jeg har snart en mastergrad i grunnskoleopplæringen 5-10 med hovedfag i norsk og samfunnsfag, i tillegg til at jeg har et årsstudium i kommunikasjon. Et fokusområde i norskfaget på lærerstudiet har blant annet vært skriveopplæring og vurderingspraksiser tilknyttet dette. Mitt første år på studiet ble mappevurdering benyttet som

eksamensform, noe jeg personlig hadde gode erfaringer med og fort ble en tilhenger av. Vedrørende karakterers plass i skolen, er dette noe vi har diskutert lite på studiet, men som likevel har interessert meg lenge, da jeg har stor tro på alternative vurderingsmetoder og mer elevmedvirkning i alle fag. Videre har jeg mer enn fem års arbeidserfaring som lærer, assistent og vikarlærer på flere barne- og ungdomsskoler. Disse rollene har gitt meg ulike perspektiver på forskjellige vurderingspraksiser – der jeg både har vært med på å vurdere elevers skriveoppgaver selv, men òg observert andre læreres tilbakemeldingskulturer på flere trinn.

I denne avhandlingen knyttes disse erfaringene til min forforståelse av tematikken og vil dermed være utgangspunkt for formulering og begrunnelse av problemstilling, avgrensning av teoretisk grunnlag, utforming av intervjuguide, hvordan jeg opptrer i intervjusituasjonen, samt min fortolkning og drøfting av empiri. Gadamer (1960) hevder at en forforståelseshorisont er dynamisk, altså at den kan endre seg ved at ny kunnskap tilføres. Det er dette som skjer i et intervju, der intervjuerens forforståelse av et fenomen utfordres av intervjuobjektets forforståelse av det samme fenomenet, og med det smeltes sammen og danner det endelige resultatet av forforståelsen (Gadamer, 1960, referert i T. Krogh, 2014). I denne avhandlingen blir min forforståelse både bekreftet og utfordret av informantene, og på den måten har jeg ervervet en ny forforståelse av tematikken.

3.2 Forskningsdesign og innsamling av data

Prosjektet har et kvalitativt, beskrivende og fortolkende forskningsdesign med hensikt å belyse problemstillingen ut fra informantenes forståelse og virkelighet. Det er problemstillingen og formålet med studien som avgjør fremgangsmåten (Christoffersen & Johannessen, 2012). I denne avhandlingen er formålet å utforske elevers erfaringer med å kun få terminkarakterer i skriveopplæringen i norskfaget, hva det vil ha å si for deres innsats og motivasjon i skriveprosessen og i hvilken grad en slik vurderingspraksis oppleves som læringsfremmende. Videre søkes det å sammenlikne elevers erfaringer med tidligere forskning om læreres erfaringer.

3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

Jeg har brukt kvalitativt fokusgruppeintervju som metode. Dette er en fleksibel metode som gjør det mulig å få fylldige og detaljerte beskrivelser (Christoffersen & Johannessen, 2012). Et viktig poeng med kvalitative intervjuer, er at det er informantenes egne perspektiver,

beskrivelser og oppfattelser ut fra deres forforståelse og virkelighet som etterstrebes (Kvale & Brinkmann, 2015). I mine intervjuer var formålet å få kjennskap til elevenes perspektiver og erfaringer knyttet til karakterfritt semester og mappevurdering i skriveopplæringen i norskfaget.

Det ble gjennomført to fokusgruppeintervjuer med hver informantgruppe, ett midt i semesteret før de hadde fått karakterer, og ett etter at semesteret var over, da de hadde fått semesterkarakterer. Hensikten med å gjennomføre to intervjuer med hvert utvalg, var å øke studiens validitet og reliabilitet, ved at informantene skulle svare basert på faktiske erfaringer. De skulle for eksempel ikke bare tenke seg til hvordan det ville bli å få karakterer, men også fortelle hvordan de faktisk opplevde det etter at den var mottatt. I tillegg fikk informantene i større grad mulighet til å reflektere over svarene sine ved at flere spørsmål ble stilt to ganger, samt at jeg fikk anledning til å følge opp enkelte svar bedre, dersom noe var uklart.

Det første intervjuet foregikk høsten 2020, da informantene var godt i gang med tekstene i arbeidsmappene sine, mens det andre intervjuet ble utført i januar 2021, like etter at de hadde fått sine første (termin)karakterer i norsk skriftlig. Fokuset i det første intervjuet lå på hva informantene tenkte om å ha karakterfritt semester, hvordan de syns mappevurdering fungerte og i hvilken grad karakterer virket inn på motivasjonen deres. I det andre intervjuet fulgte jeg opp flere av spørsmålene og svarene fra det første intervjuet, i tillegg til at elevene ble bedt om å fortelle om skriveprosessen, læringspotensialet i mappevurdering og i hvilken grad de syns tilbakemeldingene underveis stemte overens med karakteren de fikk. Begge intervjuguidene ble utformet med utgangspunkt i teorien som ble introdusert i kapittel 2. Se vedlegg 4 og 5 for fullstendige intervjuguider.

3.2.2 Hvorfor fokusgruppeintervju?

Kvalitativt fokusgruppeintervju har både styrker og svakheter. Metoden kjennetegnes ved at det er en ikke-styrende intervjustil, der hensikten er å få frem forskjellige synspunkter om emnet – karakterfritt semester i skriveopplæringen i norskfaget – som er fokus (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er flere grunner til at denne metoden ble valgt, og et viktig argument var at deltakerne skulle føle på trykgheten som gruppetilhørighet medfører. Tjora (2017b) poengterer at fokusgrupper ofte kan ha en mobiliserende effekt, der enkeltdeltakeres innspill kan utløse nye tanker og refleksjoner hos de øvrige deltakerne (Tjora, 2017b). På samme måte kan fokusgrupper fungere mot sin hensikt dersom deltakerne holder igjen informasjon eller

ikke ønsker å dele konkrete situasjoner med de andre deltakerne. Responsen i mine intervjuer viser en jevn fordeling av innspill der deltakerne både var samstemte og uenige i refleksjonene og ytringene sine. Dette kan oppfattes som en trygghet mellom informantene, noe som kan styrke datagrunnlagets validitet og reliabilitet.

3.3 Valg av informanter

I kvalitative intervjuer velges utvalget ofte ut fra hva som er mest praktisk og hensiktsmessig å gjennomføre og hva som er nødvendig for at problemstillingen blir belyst (Christoffersen & Johannessen, 2012). Informantene velges som regel i en *strategisk utvelgelse*, noe som betyr at de blir valgt ut fra spesifikke egenskaper og kvalifikasjoner som kan knyttes til problemstillingen (Christoffersen & Johannessen, 2012). Videre kan det være utfordrende å finne utvalg som ønsker å delta, og det kan derfor være fruktbart å foreta en utvelgelse som baseres på et *tilgjengelighetsutvalg*. Utvalgene i denne avhandlingen er både basert på et strategisk utvalg og et tilgjengelighetsutvalg.

Jeg ønsket varierte utvalg med synspunkter fra både elever i videregående skole, som hadde tidligere erfaring med og uten karakterfritt semester, og elever i ungdomsskolen uten tidligere erfaring. Det var veilederen min som satt meg i kontakt med en videregående lærer som praktiserte karakterfritt semester med sine elever. Det eksisterte ingen bindinger mellom læreren og veilederen verken profesjonelt eller privat. Jeg fikk møte klassen hans for å informere om prosjektet muntlig, der de også fikk et informasjonsskriv om studien og et samtykkeskjema. Uken etter kom jeg tilbake til skolen for å gjennomføre det første intervjuet med de syv informantene som ønsket å være med.

Informantene ved ungdomsskolen var vanskeligere å finne, spesielt på grunn av nye restriksjoner som følge av Covid19, som gjorde at jeg ikke fikk komme inn på en rekke skoler. Til slutt kom jeg i kontakt med en aktuell skole og ungdomsskolelærer gjennom en kollega av meg. Læreren ble kontaktet via e-post, og informasjons- og intervjuprosessen ble gjennomført med samme prosedyre som på den videregående skolen.

3.3.1.1 Utvalg 1

Utvalg 1 bestod av fire jenter og tre gutter, til sammen syv informanter, som var på ulikt faglig nivå og hadde varierende interesse for norskfaget. Flere av informantene hadde dessuten norsk som andrespråk. Skolen de gikk på var en prestisjefyllt videregående skole, og

det krevdes toppkarakterer for å få plass. Skolen innførte karakterfrie semestre i norskfaget som et prøveprosjekt ved vg1 og vg2 i 2018, og hadde siden da hatt flere interne undersøkelser vedrørende praksisen, noe som hadde gjort elevene vant til å snakke om og reflektere rundt tematikken. Under intervjuene gikk informantene i vg2 og de fleste hadde derfor erfaring med karakterfrie semestre i norskfaget fra vg1. Før de begynte på videregående fikk de karakterer, noe de igjen skulle få i tredje klasse. Dette utvalget hadde med andre ord både erfaring med og uten karakterer.

3.3.1.2 Utvalg 2

Det var et stort antall elever som meldte seg til å delta i undersøkelsen i **utvalg 2**. Det ble derfor foretatt en tilfeldig trekning av alle som hadde levert samtykkeskjemaer med underskrift fra to foresatte. Utvalg 2 ble til slutt bestående av to jenter og fire gutter, til sammen seks informanter, som alle var på ulikt faglig nivå og hadde varierende interesse for norskfaget. Alle informantene hadde norsk som førstespråk. Under intervjuene gikk informantene i åttende klasse ved en skole som for et par år siden innførte karakterfrie semestre i alle fag, som en følge av et enormt karakterpress blant elevene. Som åttendeklassinger hadde informantene naturligvis ikke erfaring med å få karakterer fra tidligere skolegang, og de hadde heller ikke reflektert eller snakket om praksisen tidligere.

Oversikt over utvalget:

(Elevene har fått fiktive navn)

Elev	Klasse	Tidligere erfaring
Ola	Vg2	Ingen tidligere erfaring med mappevurdering
Sara	Vg2	Erfaring med mappevurdering fra vg1
Lisa	Vg2	Erfaring med mappevurdering fra vg1
Jack (gjorde intervju 2 skriftlig)	Vg2	Erfaring med mappevurdering fra vg1
Jonas (gjorde intervju 2 skriftlig)	Vg2	Erfaring med mappevurdering fra vg1
Mona (gjorde intervju 2 skriftlig)	Vg2	Erfaring med mappevurdering fra vg1

Maria (kun med på intervju 1)	Vg2	Erfaring med mappevurdering fra vg1
Sondre	8. klasse	Ingen erfaring med karakter eller mappevurdering
Jan	8. klasse	Ingen erfaring med karakter eller mappevurdering
Frank	8. klasse	Ingen erfaring med karakter eller mappevurdering
Klaus	8. klasse	Ingen erfaring med karakter eller mappevurdering
Lise	8. klasse	Ingen erfaring med karakter eller mappevurdering
Oda	8. klasse	Ingen erfaring med karakter eller mappevurdering

3.3.1 Svakheter ved utvalget

Den mest åpenbare svakheten ved dette utvalget er at det er basert på systematisk tilgjengelighetsutvalg, noe som resulterte i to nokså like utvalg fra to «prestisjeskoler». Jeg forsøkte å rekruttere skoler med større variasjon i elevgruppene, men situasjonen med Covid19 gjorde det vanskeligere å komme i kontakt med skoler som tok imot studenter eller andre som ikke hadde en tilknytning til skolen. Jeg erfarte dessuten at et stort antall av skolene jeg var i kontakt med, som praktiserte karakterfrie semestre, så ut til å være såkalte «prestisjeskoler» der karakterer hadde tatt så overhånd at skolene så seg nødt til å kutte det ut, men dette kan ha vært tilfeldig. Andre svakheter ved utvalget kan knyttes til antall deltakende skoler/klasser og antall deltakende elever. Samtidig ble undersøkelsen til H. Eriksen og Elstad (2019) gjennomført på skoler med liknende profil, noe som gjør en sammenlikning mellom elev- og lærerperspektiver mer relevant.

3.4 Utforming og utprøving av intervjuguide

Anvendelse av intervju som metode krever utforming av en intervjuguide. Intervjuguiden bør inneholde sentrale spørsmål som skal stilles til informanten slik at problemstillingen blir belyst best mulig. Det mest vanlige i kvalitativ forskning er å følge en delvis strukturert intervjuguide, der forskeren kan følge informantens fortelling, er åpen for tema som ikke var planlagt, men har en struktur for å få svar på spørsmålene (Thagaard, 2018).

I og med at spørsmålene skulle stilles til ungdom, var jeg opptatt av å stille korte og forståelige spørsmål i en ledig tone. Kvale og Brinkmann (2015) poengterer at formell tone sjelden egner seg i intervjuguiden, og at intervju spørsmålene bør være formulert i intervju personens hverdagspråk. Videre understreker de at det alltid vil være et skjevt maktforhold mellom barn og voksne, der barn ofte godtar spørsmål voksne ville avfeid (Kvale & Brinkmann, 2015). Med det i bakhodet, siktet jeg etter å stille trygge og åpne spørsmål som oppmuntret til fyldige svar og refleksjoner hos informantene, uten at de måtte svare for personlig. Jeg spurte for eksempel ikke informantene direkte om hvilken karakter de lå på i norsk skriftlig, da det kunne være ubehagelig å svare på i en gruppe. Spørsmålene i den andre intervjuguiden ble utformet på samme måte som spørsmålene i den første. Flere av spørsmålene var like, med hensikt om å sammenlikne informantenes tanker med deres faktiske erfaringer. I tillegg inneholdt den andre intervjuguiden flere spørsmål knyttet direkte mot informantenes arbeid med tekstene i mappen før innlevering.

Det ble foretatt et pilotintervju i forkant av begge intervjuene. Pilotintervjuene hadde som hensikt å teste intervjuguidenes relevans opp mot hvordan spørsmålene kunne bli forstått. Etter pilotintervjuene valgte jeg å omformulere enkelte spørsmål, slik at de ble mer forståelige. Noen spørsmål ble også fjernet eller bakt inn i andre spørsmål. Til slutt satt jeg igjen med femten spørsmål til det første intervjuet og elleve spørsmål til det andre intervjuet, som alle passet begge utvalgene.

3.4.1 Gjennomføring av intervju

Den første runden med intervjuer ble foretatt i overgangen fra oktober til november 2020, og **utvalg 1** var først ut. Intervjuet varte i cirka femti minutter og ble tatt opp med en lydopptaker. Før intervjuet startet, ble informantene oppfordret til å knytte svarene til konkrete situasjoner og svare på vegne av seg selv og egne opplevelser. I tråd med Kvale og Brinkmann (2015) sine kvalifikasjonskriterier for intervjueren, valgte jeg å ikke låse meg til alle spørsmålene i intervjuguiden, men heller følge opp informantenes svar underveis. Det gjorde at jeg fikk mulighet til å klargjøre betydningen av svar som var uklare eller kunne mistolkes, samtidig som at intervjuet ikke ble styrt av min forforståelse, men informantenes perspektiver og svar. Intervjuet bar preg av en ledig og hverdagslig tone, der jeg stilte spørsmål og informantene tok ordet etter tur. Ikke alle svarte på alle spørsmålene, men tegn som nikk, tommel opp eller risting på hodet ble ofte gitt ved enighet eller uenighet. Intervjuet med **utvalg 2** liknet i stor grad på intervjuet med utvalg 1, men varte i førti minutter.

Informantene fikk de samme oppfordringene i forkant av intervjuet, svarte når de hadde noe å si og brukte de samme tegnene for å vise enig- eller uenighet.

Den andre og siste runden med intervjuer ble foretatt i januar, etter at informantene hadde fått terminkarakter i norsk skriftlig. I henhold til de nyeste Covid19-retiksjonene måtte intervjuene gjennomføres digitalt med videosamtale over kommunikasjonsplattformen *Teams*. Informantene ved begge skolene hadde hjemmeskole på dette tidspunktet og var dermed ikke fysisk samlet på ett sted. Videofunksjonen på Teams ga oss likevel mulighet til å se hverandre og hverandres kroppsspråk, men den gode samtaleflyten fra de første intervjuene var noe redusert. Informantene kviet seg i større grad for å ta ordet denne gangen, noe som endte med at jeg stilte et spørsmål og pekte ut hvem som fikk svare etter tur. Ofte ga den første som svarte et langt og utfyllende svar, som de andre kunne si seg enig eller uenig i. Dette ga færre diskusjoner og tankesprang underveis, men alle fikk likevel mulighet til å svare. Begge intervjuene varte i overkant av tjue minutter, og ble også denne gangen tatt opp med en lydopptaker. Ved **utvalg 1** var det imidlertid bare tre av syv informanter som møtte opp til det andre intervjuet. Én elev hadde sluttet på skolen, mens resten hadde glemt avtalen. Jeg kontaktet derfor de resterende tre som ikke hadde møtt opp, og spurte om de kunne tenke seg å gjennomføre intervju nummer to skriftlig ved at jeg sendte intervjuguiden på Teams, det kunne de. Ved **utvalg 2** møtte alle informantene opp til intervjuet.

3.5 Analyse

I en analyse er forskeren opptatt av å skape mening av innholdet i datamaterialet. Under analyseprosessen inntar forskeren en fortolkende rolle og prøver å forstå den dypere meningen i informantens erfaringer (Christoffersen & Johannessen, 2012). I denne avhandlingen har jeg anvendt en deduktiv tilnærming til datasettet, ved at jeg brukte problemstillingen og tidligere forskning om tematikken som utgangspunkt for analysen. Videre benyttet jeg en tematisk analyse inspirert av Braun og Clarke (2006). Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre i et innsamlet datamateriale (Braun & Clarke, 2006). Denne analysemodellen er en tilgjengelig og fleksibel tilnærming for analyse av kvalitative data, fordi den åpner for en kombinasjon av deduktivt orientert, teoribasert analyse og en mer induktiv inngang der funn som springer ut av datamaterialet under analyseprosessen, kan inkluderes.

Før man tar i bruk tematisk analyse er det nødvendig å ta ulike valg. Det første valget dreier seg om kodeprosessen, der forskeren må fastslå og avgrense hva som skal regnes som tema. Braun og Clarke (2006) understreker at i modellens fleksibilitet ligger også forskerens myndighet til å selv avgjøre hvilke temaer som bør kastes lys over for å best mulig kunne besvare problemstillingen. Det er altså ikke nødvendigvis temaers hyppighet i datamaterialet som avgjør hvilke temaer som skal brukes i analysen, men like gjerne temaers relevans for problemstillingen.

Videre må forskeren avgjøre om hele datasettet skal beskrives eller om det skal fokuseres på ett spesifikt område. Problemstillingen i denne avhandlingen avgrenses til bestemte fokusområder, noe som gjør det naturlig å innsnevre fokuset i datasettet. Dette er i tråd med Braun og Clarke (2006), som poengterer at å tilspisse forskningsområdet på denne måten er spesielt effektivt når man undersøker områder med lite tidligere forskning, eller dersom man løfter frem nye synspunkter som ikke tidligere er fremmet, slik som jeg ønsker å gjøre i denne studien.

Til slutt må forskeren ta stilling til hvilket nivå temaene skal dannes ut fra. Her peker Braun og Clarke (2006) på to nivåer: Man kan enten velge å danne temaer basert på de temaene man først legger merke til når man leser transkripsjonene, eller man kan tolke og analysere underliggende meninger og antakelser i det som blir uttrykt. Dersom man velger å beskrive de meningene som ligger på overflaten, danner man *semantiske* temaer, mens om man velger å dykke dypere ved å tolke meninger og antakelser, vil temaene være *latente* (Braun & Clarke, 2006). Jeg har holdt meg på den semantiske siden i organiseringen av datamateriale, men bevegde meg over til den latente siden da jeg drøftet informantenes svar opp mot tidligere forskning. Patton (1990), referert i Braun og Clarke (2006), mener at dette er en ideell måte å analysere på, fordi man først beskriver og deretter tolker materialet. Braun og Clark (2006) poengterer også at den latente tilnærmingen ofte blir brukt i studier som ser verden ut i fra et konstruksjonistisk ståsted, noe som kan forsterke argumentet for at denne metoden er passende for min studie.

3.5.1 Beskrivelse av analysen

Jeg har nå gitt en redegjørelse for hva tematisk analyse er, hvilke valg man må ta når analysemodellen skal benyttes og hvorfor den er hensiktsmessig å bruke i denne studien.

Videre vil jeg illustrere hvordan jeg har benyttet tematisk analyse i analyseprosessen ved å ta utgangspunkt i modellens seks faser slik de fremkommer hos Braun og Clarke (2006).

Fase 1 består av å bli kjent med det skriftlige datamaterialet. Denne fasen starter allerede i transkriberingsarbeidet. Transkripsjon handler om å overføre muntlig intervjusamtale til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015). Talt språk og skrevne tekster innebærer forskjellige normer og kulturer, og transkriberingsprosessen kan derfor beskrives som en fortolkningsprosess der forskjellene mellom talespråk og skreven tekst kan skape praktiske og prinsipielle utfordringer (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) presiserer at det ikke finnes en fasit på hvordan transkriberingen skal, eller bør foregå, men at man må beskrive hvordan man velger å transkribere. Med fokus på en fenomenologisk tilnærming, *læren om å fremstille noe slik det umiddelbart oppfattes av sansene*, valgte jeg å transkribere alle intervjuene så ordrett som mulig (Christoffersen & Johannessen, 2012). Likevel er ikke målet med denne analysen å peke på en diskursorden, men å studere i innholdet i det informantene sier. Derfor har nølinger, gjentakelser og ord som «eeh», «på en måte» og «liksom» blitt ekskludert i noen tilfeller der det har vært fare for at det kunne svekke informantenes integritet eller troverdighet ved at svarene kunne oppfattes som oppstykket og usikre. I tillegg har jeg lagt inn parenteser med en enkel forklaring eller utdypning i noen av svarene, for å tydeliggjøre hva informanten refererer til eller snakker om. All transkribering er gjort i Word, og informantene er anonymisert med fiktive navn. Jeg har likevel hatt en kodenøkkel, slik at svarene fra intervju 1 kunne knyttes opp mot svarene fra intervju 2 ved at informantene beholdt de samme fiktive navnene i begge intervjuene.

Etter at jeg hadde gjort meg kjent med alt intervjumaterialet og skaffet en overordna oversikt, startet **fase to**. I denne fasen skal datamaterialet organiseres og kodes i meningsfulle grupper. Kodene ble utarbeidet på bakgrunn av problemstillingen, da jeg var ute etter å identifisere spesifikke aspekter ved datasettet. Eksempler på koder som ble brukt er: «relasjon med lærer før karakterer, utvalg 1» «relasjoner med lærer etter karakterer, utvalg 1», «positive sider ved mappevurdering før karakter, utvalg 1» og «positive sider ved mappevurdering etter karakter, utvalg 1».

I **fase tre** skal det kodede datamaterialet deles inn i overordna temaer. Temaer skiller seg fra koder ved at de ofte er bredere, mens koder er mer spesifikke. Avhandlingens problemstilling, som i sin tur springer ut fra relevant forskning på feltet, ble brukt som utgangspunkt i

utarbeidelsen av temaene, og på den måten ble temaene teoridrevet. I og med at jeg ønsket å finne ut mer om elevers erfaringer med karakterfritt semester, ble temaene dannet ut fra konkrete sitater knyttet til deres erfaringer, som i tillegg kunne knyttes til tidligere forskning og hovedbegrepene fra teoridelen. Hvert tema bestod av en rekke koder, og det ble derfor naturlig å lage underkategorier til flere av kodene. For eksempel var «vurdering» et tema, med «mappevurdering» som underkategori. Det var også noen koder som ikke passet inn under temaene, og de ble derfor satt i et eget tema som het «annet». Braun og Clarke (2006) understreker at dette er helt vanlig, men at det likevel kan være fruktbart å ta vare på kodene som ikke kan plasseres under temaer i tilfelle man får bruk for de senere.

I **fase fire** skal temaene kvalitetssikres. Dersom enkelte temaer har for lite data å støtte seg på, overlapper med andre temaer eller er irrelevante, vil de i denne fasen utgå eller sammenfattes med andre (Braun & Clarke, 2006). I denne fasen valgte jeg å komprimere temaene ytterligere, slik at jeg til slutt satt igjen med fire overordna temaer, eller *fokusområder*: press og stress i skolen, relasjoner mellom lærer og elev som følge av karakterfritt semester, motivasjon, innsats og holdninger i norskfaget ved karakterfritt semester og læringspotensialet i karakterfritt semester, med vekt på mappevurdering.

I den **femte fasen** skal temaene defineres. Helt konkret betyr det at forskeren definerer innholdet i hvert tema, trekker ut de viktigste dataene og beskriver og analyserer temaets relevans i henhold til problemstillingen (Braun & Clarke, 2006). Målet med denne fasen er å være helt klar over hva de enkelte temaene innebærer, og hva de ikke innebærer. Her skrev jeg en kort tekst på omtrent et avsnitt til alle temaene, der jeg sammenfattet de mest relevante svarene til informantene ved begge utvalgene. Videre valgte jeg ut noen av informantsitatene til å støtte teksten på.

Fase seks dreier seg om å rapportere funnene fra analysen, med andre ord å skrive resultatkapitlet. Det vil presenteres i kapittel 4.

3.6 Studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Kvaliteten i samfunnsvitenskapelige studier vurderes på bakgrunn av studiens validitet og reliabilitet. Videre vil jeg redegjøre for disse begrepene samt drøfte om studiens resultater er overførbare til likende kontekster.

3.6.1 Validitet

Mennesker forsøker å forstå verden ved å tolke, konkludere og trekke slutninger. Disse prosessene gjøres basert på tilgjengelig og observerbar informasjon (Taylor, 2013). For å kunne trekke en gyldig slutning må observerbar informasjon være en reell representasjon av virkeligheten. Validitet sier noe om gyldigheten til slutninger eller tolkninger (Shadish et al., 2002). En slutning eller tolkning er valid i den grad den sier noe om det faktiske forholdet mellom begreper man ønsker å undersøke (Lund et al., 2006). Med andre ord er det ikke slik at et resultat eller en metode er valid i seg selv, men validitet sier noe om gyldigheten til slutningene eller konklusjonene som foretas, basert på resultatene man besitter og metodene som er brukt for å oppnå resultatene (Cook et al., 1979).

Det finnes flere former for validitet. I denne avhandlingen har jeg valgt å fokusere på begrepsvaliditet, som ofte brukes når man er interessert i å studere begreper som ikke er direkte observerbare, som for eksempel motivasjon og personlige opplevelser, som jeg har ønsket å undersøke (Cronbach & Meehl, 1955). For å måle et begrep, er det nødvendig å operasjonalisere det (Shadish et al., 2002). Operasjonalisering av begreper kan gjøres på flere måter, men ut fra min problemstilling, som hadde som hensikt å finne ut mer om elevers opplevelser og erfaringer knyttet til karakterfritt semester i skriveopplæringen i norskfaget, valgte jeg å utforme intervjuguider og gjennomføre elevintervjuer om tematikken. Intervjuguider brukes gjerne i den hensikt at det skal resultere i svar som til sammen kan representere det teoretiske begrepet som er ønsket å måle. Altså vil informantenes svar bli en representasjon av det latente begrepet (Scott et al., 2011). Likevel er det ikke alltid slik at operasjonalisering av et begrep gir god begrepsvaliditet.

En studies begrepsvaliditet kan måles på ulike måter. Fangen (2010) trekker frem triangulering som en metode for å øke studiens validitet, og understreker at intervju i kombinasjon med for eksempel deltakende observasjon i mange tilfeller vil gi svært valide resultater, da det gir mulighet til å vurdere ord mot handling, og deretter trekke konklusjoner (Fangen, 2010). Det er imidlertid vanskelig å observere elevers erfaringer med karakterfritt semester, motivasjon knyttet til karakterer og vurdering for læring, og jeg vurderte det derfor mest hensiktsmessig å bruke intervju alene som metode for å belyse disse temaene.

For å forsikre meg om at jeg undersøkte elevers opplevelser og erfaringer med karakterfritt semester, var jeg opptatt av å intervju elever fra skoler som praktiserte denne

vurderingspraksisen. I tillegg ønsket jeg å intervjuere elever både med og uten tidligere erfaring med karakterer, for en bredere innsikt i tematikken. Ved **utvalg 1** jobbet elevene med mappevurdering, på tilnærmet samme måte som beskrevet av E. Krogh og Jensen (2003) i kapittel 2. Elevene arbeidet formativt med tilbakemeldinger underveis, og hadde mulighet til å revidere tekster før endelig levering og vurdering, men de skrev ikke et refleksjonsnotat til slutt. Ved **utvalg 2** skulle det derimot vise seg at karakterfritt semester ble praktisert noe annerledes enn først antatt. For det første ble elevenes tekster vurdert ut fra lav, middels og høy måloppnåelse underveis i semesteret, en vurderingspraksis som var langt mer summativ enn jeg hadde inntrykk av på forhånd. For det andre brukte skolen begrepet «mappevurdering» om en vurderingsform som i liten grad samsvarer med viktige premisser i mappevurdering, som blant annet E. Krogh og Jensen (2003) peker på. For eksempel fikk ikke elevene lov til å revidere tekstene i arbeidsmappen, etter at de hadde fått tilbakemeldinger fra læreren. Det ble heller ikke skrevet et refleksjonsnotat til slutt, der elevene skulle reflektere over skriveprosessen og læringen som hadde skjedd. Til tross for misforståelsen, valgte jeg å beholde dataene fra **utvalg 2**, da jeg mener dette perspektivet også er relevant for å besvare problemstillingen.

Ut fra definisjonen i teorikapittelet, er karakterfritt semester en vurderingspraksis der elever ikke får tallkarakterer gjennom semesteret, med hensikt om å gi en mer formativ vurdering. Elevene i **utvalg 2** fikk ikke tallkarakterer, men gradert måloppnåelse, samtidig som at det var fokus på tilbakemeldingene og samtaler om tekst. Selv om det ikke ble lagt til rette for at elevene kunne bruke tilbakemeldingene i videre tekstarbeid, mener jeg likevel at karakterfritt semester ble brukt i den forstand at elevene ikke fikk tallkarakterer underveis i semesteret. Ved å inkludere resultater fra dette utvalget, vises dermed kompleksiteten i begrepet *karakterfritt semester*, noe som gir avhandlingen mer bredde.

Andre faktorer jeg har lagt til grunn for å sikre studiens validitet, har vært å redegjøre for begreper som er brukt i avhandlingen samt skrive en detaljert metodedel bestående av min forforståelse om temaet, grundige beskrivelser av kodings- og analyseringsprosessen og åpenhet knyttet til svakheter ved valg av metode. Min rolle som fersk forsker kan imidlertid innebære at jeg ikke gir et tilstrekkelig grunnlag til å belyse problemstillingen på den mest hensiktsmessige og fortrolige måten. For å motvirke dette potensielle problemet fulgte jeg retningslinjer formulert av Kvale og Brinkmann (2015) som trekker frem forskerens troverdighet og kompetanse som grunnleggende for validering av forskning. De fremhever

blant annet at valideringsprosessen begynner allerede i første fase av forskningen, *tematiseringen*, i stedet for å begrenses til produktvalideringen i siste fase. Derfor har jeg hele veien forsøkt å ta bevisste valg, basert på teori og tidligere forskning. Målet har vært å være så transparent som mulig.

3.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om studiens troverdighet. Janice Morse (2015) bruker følgende definisjon på begrepet: Reliability is broadly described as the dependability, consistency, and/or repeatability of a project's data collection, interpretation, and/or analysis" (Miller, 2008, s. 745 referert i Morse, 2015, s. 1). Med andre ord handler reliabilitet om at studien bør gi de samme resultatene uavhengig av hvem som utfører den. Alvesson og Sköldbberg (1994) poengterer imidlertid at et forskningsspørsmål kan gi flere resultater, fordi resultatene ofte er et produkt av en fortolkningsprosess. Säljö (1997) trekker også frem fortolkningsprosessen som en utfordring ved intervjudata. Han mener intervjudata bør tolkes med varsomhet, da de i tillegg til å kunne gi uttrykk for informantens faktiske erfaringer, holdninger og intensjoner også kan leses som et uttrykk for informantens diskurskompetanse, der informanten svarer det han eller hun tenker at intervjueren ønsker å høre, eller det som kan tenkes at er mest «riktig» (Säljö, 1997). Samtidig påpeker Thagaard (2018) at informanten selv har kontroll over kunnskapen han eller hun formidler og hva som blir formidlet. Det er derfor viktig at intervjueren er åpen og gir positive tilbakemeldinger til informanten for å utvikle en fortrolighet i intervjusituasjonen (Thagaard, 2018).

Kvale og Brinkmann (2015) poengterer at en ting som kan være med på å svekke reliabiliteten i intervjuer med barn, er den asymmetriske maktrelasjonen som kan oppstå mellom intervjuer og intervjuobjekt, der intervjueren ofte er den sterkeste parten på grunn av intervjuers vitenskapelige kompetanse, samt det er den som igangsetter, definerer og kontrollerer samtalen. Som intervjuer er det derfor viktig å være bevisst på hvordan dette kan påvirke intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). I mine intervjuer var det viktig å skape et trygt klima for informantene, slik at de med trygghet kunne åpne seg om sine erfaringer og refleksjoner. Gruppeintervjuene bar i større grad preg av en dialog, mer enn et typisk intervju der intervjuer stiller et spørsmål og alle informantene svarer etter tur på det samme spørsmålet. På den ene siden ga denne intervjuformen både lange og utfyllende svar samt flere gode diskusjoner, noe som var fruktbart for å få frem ulike perspektiver om tematikken. På den andre siden resulterte det i at informantene som var mest komfortable med

å ta ordet snakket mest, noe som igjen kunne føre til at enkelte meninger ikke ble ytret eller løftet frem. Dette så jeg spesielt en tendens til ved **utvalg 2**, der informantene var yngre og hadde mindre erfaring med å snakke om tematikken, enn informantene i **utvalg 1**. Likevel prøvde jeg å involvere alle informantene ved å henvende meg direkte til informanter som ikke nødvendigvis var mest delaktige ved å stille spørsmål som «hva tenker du om dette?», eller «har du noe å tilføye til det som har blitt sagt?».

Informantenes forforståelse om tematikken kan påvirke svarene de gir og dermed også reliabiliteten (Säljö, 1997). I denne studien var det stor variasjon i de to utvalgenes forforståelse. **Utvalg 1** hadde en bred forforståelse om tematikken, da de hadde praktisert karakterfritt semester i ett år allerede, i tillegg til at de hadde hatt flere samtaler om praksisen tidligere, mens **utvalg 2** hadde en begrenset forforståelse uten tidligere erfaring med praksisen og få samtaler og refleksjoner om karakterfritt semester. Et mulig resultat av disse forskjellene kan være at det **utvalg 2** sa om erfaringer ble til underveis i intervjuet, altså at de ikke fikk mulighet til å reflektere over hva de egentlig mente (Säljö, 1997). I et begrepsvaliditetsperspektiv kan dette føre til svar som verken er reliable eller valide, i den forstand at de ikke er et uttrykk for informantenes faktiske meninger og opplevelser. Dette kan også skape et større rom for mistolking hos forskeren, spesielt om forskeren ikke er bevisst på slike forskjeller. For å motvirke dette mulige utfallet passet jeg på å stille kontrollspørsmål underveis i intervjuene for å sikre at ingen feiltolkninger ville bli trukket senere. I tillegg valgte jeg å gjennomføre to intervjuer med hvert utvalg, ett før elevene fikk karakterer og ett etter at de fikk karakterer. Det ga meg muligheten til å stille spørsmål jeg hadde stilt tidligere for å se om svarene hadde endret seg, i tillegg til å følge opp tidligere svar. På denne måten fikk dessuten informantene anledning til å reflektere over spørsmålene og tematikken i større grad enn om jeg hadde holdt meg til ett intervju.

Etter intervjuene var det klart for kodings- og analyseprosessen. Morse (2015) trekker frem disse prosessene som spesielt viktig for å skape troverdighet i studien, og foreslår å bruke en «second coder» til å sammenlikne tolkninger. Videre peker hun på betydningen av å gi en «thick description» i studiens metodedel, som handler om at forskeren er så transparent som mulig ved å gi en grundig beskrivelse av forsknings- og fortolkningsprosessen (Morse, 2015). Ved at forskeren er åpen om disse prosessene vil leseren i større grad kunne vurdere forskningsarbeidets pålitelighet og verdi (Alvesson & Sköldberg, 1994; Morse, 2015; Thagaard, 2018). Jeg har fokusert på å være transparent, i tillegg til at jeg har benyttet en

medstudent, Frid Kramviken, som second coder, ved at hun leste igjennom min koding og var med på å drøfte koder som kunne plasseres flere steder.

3.6.3 Generaliserbarhet

Mens kvantitative forskningsmetoder benytter statistisk generalisering der sammenhengen mellom trekk ved utvalget og trekk ved populasjonen utforskes og presenteres, må man innenfor kvalitativ forskning se generalisering på en annen måte (Tjora, 2017a). Forskere er imidlertid uenige om i hvilken grad generalisering innenfor kvalitativ forskning bør etterstrebes.

Kvale (1997, referert i Tjora, 2017a) er en av de som er opptatt av et større fokus på dette, og bruker begrepet *analytisk generalisering* som vurdering av hvorvidt funn fra en studie, eller én case, kan brukes som indikasjon på hva som vil skje i en annen, liknende situasjon. I likhet med Kvale (1997) retter også Flyvbjerg (2010) fokus mot generalisering i kvalitativ forskning. I artikkelen, *fem misforståelser om casestudiet* (2010), hevder Flyvbjerg at formell generalisering er overvurdert som kilde til vitenskapelig utvikling, mens eksempelets makt er undervurdert. Med dette mener han at det er feil å si at man ikke kan generalisere ut fra en enkel case, da enkelttilfeller ofte er positivt, fordi det kan bidra til en dypere og mer nyansert innsikt om et tema, enn det kvantitativ forskning gir. Han mener at graden av generaliserbarhet først og fremst avhenger av casen og hvordan den er valgt (Flyvbjerg, 2010).

En vanlig oppfatning er at utvelgelse av utvalg bør skje tilfeldig. Dette er Flyvberg (2010) uenig i. Han mener nemlig at casens generaliserbarhet kan styrkes gjennom strategisk utvelgelse, spesielt i tilfeller der formålet er å skaffe mest mulig informasjon om et gitt fenomen, slik som i denne studien (Flyvbjerg, 2010). Dersom jeg hadde brukt tilfeldige utvalg i mitt prosjekt, ville det med stor sannsynlighet gått ut over studiens validitet, fordi få skoler benytter karakterfritt semester, noe som gjør at ikke hvem som helst kan uttale seg om faktiske erfaringer knyttet til det.

Flyvbjerg (2010) viser med dette at det finnes et grunnlag for generalisering også i kvalitativ forskning og casestudier. Praksisen som er undersøkt her ser dessuten ut til å bekrefte teori og tidligere forskning på flere områder, i tillegg til at funnene ikke er så spesielle. På bakgrunn av disse argumentene kan det derfor tenkes at funn fra min forskning kan overføres til

liknende kontekster. Det er likevel et poeng at skolene som er med i undersøkelsen er to nokså like «prestisjeskoler», og at funnene kunne sett annerledes ut dersom skolene hadde vært mer ulike.

3.7 Ethiske betraktninger

Innenfor kvalitativ forskning, der det har vært direkte kontakt mellom forsker og informanter, vil etiske dilemmaer være sentralt. Før gjennomføringen av intervjuene i denne avhandlingen, ble prosjektet både meldt inn til, og godkjent av, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). En godkjenning av NSD innebærer blant annet at studiens personvernbehandling ser ut til å bli ivaretatt, at utvalgskriteriene er akseptable og at intervjuguiden ser forsvarlig ut. Videre inkluderer meldeskjemaet et informasjonsskriv om prosjektet, informert samtykke og samtykkeerklæring. I dette prosjektet var det egne samtykkeerklæringer for informanter over og under 16 år. Informantene under 16 år måtte innhente samtykke fra to foresatte, mens informantene over 16 kunne signere samtykket selv. Se vedlegg 1, 2 og 3 for NSD-godkjenning og mal for samtykkeerklæringer.

I forkant av intervjuene besøkte jeg informantklassene og informerte om prosjektet samt gikk nøye igjennom informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen, som blant annet tok for seg deltakernes rettigheter, spesielt knyttet til personvern og frivillig deltakelse. Videre fikk elevene anledning til å stille meg spørsmål knyttet til prosjektet og alle som ønsket fikk utdelt et informasjonsskriv og samtykkeskjema, som de kunne fylle ut og levere tilbake til meg uken etter, da intervjuet skulle finne sted. I den ene klassen var det syv elever som ønsket å delta, og utvelgelsen ble dermed enkel ved at alle fikk delta. I den andre klassen var det langt flere som ønsket å delta, og det ble foretatt en tilfeldig trekking blant de som hadde levert samtykkeskjema med underskrift fra to foresatte.

Intervjuene ble tatt opp med en lydopptaker, og jeg tok ingen skriftlige notater underveis. Informantene brukte sine egne navn under hele intervjuet, blant annet i forkant av hver gang de skulle si noe, men de ble anonymisert i transkriberingen, ved at alle fikk fiktive, tilfeldige navn. Videre ble steder eller andre personopplysninger som kunne knyttes til informantene eller skolene ekskludert eller erstattet med koder. Jeg har i stor grad vært lojal i transkripsjonene og skrevet nokså ordrett av informantenes utsagn. Noen unntak er det likevel der jeg har kuttet gjentakelser og fyllord, dersom det var risiko for at en ordrett gjengivelse kunne svekke informantens integritet. Lydopptakene ble slettet så fort transkriberingen var

ferdig, under en uke etter at intervjuene ble gjennomført. I de tre skriftlige intervjuene har jeg rettet opp i noen særskrivningsfeil og andre mindre grammatiske skrivefeil, også dette for å styrke elevenes troverdighet og anonymitet.

Kapittel 4: Presentasjon av funn

I dette kapittelet presenteres og analyseres sentrale funn i undersøkelsens datamateriale. Den deskriptive redegjørelsen er basert på de kvalitative intervjuene som er redegjort for i kapittel 3, og alle sitater er hentet fra disse intervjuene. Formålet med dette kapittelet er å utforske problemstillingen ved å legge frem ulike aspekter ved avhandlingens forskningsspørsmål: *Hvilke erfaringer har et utvalg elever fra en ungdomsskole og en videregående skole med karakterfritt semester i skriveopplæringen i norskfaget?*

Med bakgrunn i teorikapittelet og som vist i analysekapittelet, førte det tematiske analysearbeidet til inndeling i følgende fokusområder: press og stress i skolen, relasjoner mellom lærer og elev som følge av karakterfritt semester, motivasjon, innsats og holdninger i norskfaget ved karakterfritt semester og læringspotensialet i karakterfritt semester, med vekt på mappevurdering. Det er disse temaene som danner strukturen i funnkapittelet, i tillegg til at jeg også valgt å legge inn noen underkategorier for å systematisere funnene enda bedre.

Innenfor hvert tema vil funn fra alle fire intervjuene legges frem, og det skilles mellom svarene til **utvalg 1** og **utvalg 2**, før jeg mot slutten av hvert tema oppsummerer funnene og ser de to utvalgene under ett for å belyse eventuelle likheter og ulikheter. Dersom svarene fra intervjurundene er like, eller tilnærmet like, er de sammenfattet og presentert sammen. Noen steder blir det imidlertid presisert når svaret er gitt, dersom det er av betydning for videre tolkning.

Gjennom bruk av kvalitativ forskningsmetode er jeg opptatt av å løfte frem informantenes stemme. Det vil jeg gjøre ved å gjengi sitater jeg oppfatter som spesielt betegnende for erfaringene de gir uttrykk for innenfor hver kategori. Samtidig vil jeg gjenfortelle deres historier med egne ord for å få et fyldigere innblikk i hver informants beretning. Bruk av sitater i teksten er altså en måte å eksemplifisere, nyansere og utdype temaene på. I kapittel 5 vil alle funn diskuteres grundigere når jeg tolker og sammenlikner mine funn med tidligere forskning.

4.1 Kontekstbeskrivelse: Praktisering av karakterfritt semester

Før jeg legger frem funnene, vil jeg begynne med å gi en kort kontekstbeskrivelse, der jeg sier litt hvordan de to skolene i utvalget praktiserte karakterfritt semester. Jeg anser denne

informasjonen som betydelig for å styrke begrepsvaliditeten i studien, da utvalgene brukte begrepene ulikt.

Ingen av skolene i utvalget brukte tallkarakterer i sin vurderingspraksis underveis i semesteret, men siktet heller etter å bruke en variant av mappevurdering sammen med tilbakemeldinger. Ved **utvalg 1** skulle elevene skrive fire forhåndsbestemte tekster i løpet av et semester, to på hovedmål og to på sidemål. Elevene leverte et utkast av hver tekst til læreren, som han ga tilbakemeldinger på underveis i semesteret. Elevene kunne selv velge om de ønsket skriftlige eller muntlige tilbakemeldinger. I begrepet «utkast», lå det en forventning om at tilbakemeldingene skulle brukes aktivt i forbedring av tekstene før de skulle leveres på nytt i en sluttmappe, som ble karactersatt i slutten av semesteret. Elevene fikk ei norskøkt, tilsvarende fire sammenhengende klokke timer, til å revidere tekstene på skolen, ellers var det forventet at dette arbeidet skulle gjøres hjemmefra. Mappen skulle til slutt bestå av alle de fire tekstene elevene hadde skrevet gjennom semesteret, og det ble ikke skrevet et refleksjonsnotat. Elevene fikk til slutt én karakter i hovedmål og én i sidemål basert på tekstene i sluttmappen. De praktiserte kun karakterfritt semester i norskfaget.

Utvalg 2 hadde en karakterfri vurderingspraksis i alle skolens fag. I norskfaget ble det brukt mappevurdering, der elevene skulle skrive tilsammen fire tekster på hovedmål og sidemål i løpet av semesteret. Tekstene skulle leveres til ulike frister og ble vurdert fortløpende i form av lav, middels og høy måloppnåelse, sammen med en skriftlig eller muntlig tilbakemelding. Elevene fikk *ikke* mulighet til å revidere tekstene etter at vurdering og tilbakemelding fra lærer var gitt, så sluttmappen bestod av alle førsteutkastene til elevene, som det til slutt ble satt en summativ tallkarakter på. Heller ikke ved denne skolen skulle elevene levere et refleksjonsnotat sammen med mappen.

Begge skolene i utvalgene brukte altså begrepene «mappevurdering» og «karakterfritt semester» om sin vurderingspraksis. Likevel ble vurderingen praktisert på to svært ulike måter, noe som også gjenspeiles i svarene til informantene. Videre vil jeg legge frem funn fra forskningsintervjuene.

4.2 Press og stress i skolen

På spørsmål om hva de største fordelene med karakterfritt semester var, mente alle informantene, ved **begge utvalgene**, at det reduserte press og stress i skolehverdagen. En av informantene fra **utvalg 1** uttrykte seg slik:

Sara: Den største fordel for meg er at det ikke er noe karakterpress, og jeg må ikke stresse så mye med norskfaget og kan fokusere på de andre programfagene jeg har.

Informantene ble videre spurt om de selv hadde kjent seg presset til å prestere og om de opplevde skolen som stressende. Ved **utvalg 2** sa de aller fleste informantene at de hadde kjent på karakterpress, spesielt fra medelever. Dette karakterpresset mente de førte til at skolearbeidet opplevdes som mer stressende. Det at det største karakterpresset kom fra medelever, handlet først om fremst om at de ikke ønsket å prestere dårligere enn andre de likte å sammenlikne seg med. Informantene understrekte imidlertid at de selv ikke brydde seg om hvordan medelever presterte på prøver og at de egentlig ikke opplevde at medelever faktisk brydde seg om hvordan de selv gjorde det. Likevel hjalp det for mange ved **utvalg 2** at de brukte gradert måloppnåelse i stedet for karakterer, da det kunne gi et mindre konkret svar til medelever når de spurte hvordan det gikk på prøver:

Lise: Jeg tror at presset med å få gode karakterer og når du for eksempel har vært på gangen og fått en karakter – at alle spør da, at det er det som gjør det til at karakterer ikke er så bra på en måte. Det blir så innmari stort press på å gjøre det bra. Man kan komme inn den døren og egentlig være ganske fornøyd med den karakteren man fikk, men så hører man hva alle andre fikk, og da blir man skuffa og kan få dårlig selvbilde. Da er det lettere å bare svare høy, middels eller lav, da – da er det ikke like spesifikt.

Ved **utvalg 1** ble ikke ytre press fra medelever nevnt som en kilde til stress, men heller et indre press om gode karakterer for å kunne komme inn på ønsket studie etter videregående. Disse informantene var altså mer opptatt av fremtiden og det som ville skje etter endt skolegang. Dette var også tydelig da en av informantene uttrykte at han opplevde at karakterfritt semester og mappevurdering var en mer autentisk vurderingspraksis enn karaktervurdering, noe han satt pris på, da han følte det forberedte han bedre til arbeidslivet:

Jonas: Angående tentamen og sånt, da – hvorfor skal vi skrive en tekst på fem timer også få en karakter som teller veldig mye? Unnskyldningen til læreren har alltid vært sånn: «Når du skal i arbeidslivet skal du også kunne skrive tekster». Men, når du jobber, så skriver du som oftest flere versjoner av samme tekst. Det er ingen

journalister som skriver en artikkel og som publiserer den med en gang. De går jo igjennom den flere ganger og de får jo tilbakemeldinger på den. Det føles mer realistisk når vi skriver tekster, får tilbakemeldinger på det, også kan vi redigere før vi får en endelig vurdering, da. Da er jeg mer klar for det virkelige livet, og det føler jeg er mye bedre – og det er mye mindre stressende.

Videre mente den samme informanten at det å ikke få karakterer i norskfaget hadde hjulpet han psykisk ved at han ikke opplevde like mange sammenbrudd gjennom semesteret. Dette var flere informanter enige i:

Jonas: At vi har tre karakterer i norsk, og det at to av de ikke er så viktige, og at de er litt mer chill, føler jeg at har hjulpet meg så mye, da. Å bare komme meg gjennom året uten for mange sammenbrudd.

Informantene i **begge utvalgene** trakk altså frem redusert press og stress som den største fordelen ved karakterfritt semester. Flere informanter mente blant annet at dette kunne være med på å bedre elevens psykiske helse ved at de opplevde færre sammenbrudd i løpet av et semester. Det var også en informant som pekte på at skriveprosessen opplevdes som mer autentisk uten karakterer, noe han mente forberedte han bedre til arbeidslivet.

4.3 Relasjoner mellom lærer og elev som følge av karakterfritt semester

Under dette hovedtemaet fikk informantene spørsmål om sine relasjoner til norsklæreren, både før og etter at de fikk karakterer. Funnene fra analysen viser at i det første intervjuet med informantene uttrykte de aller fleste, ved **begge utvalgene**, at deres relasjoner til norsklæreren var blitt bedre og tryggere som følge av karakterfritt semester. Informantene ved **utvalg 1** trakk frem at det var enklere å være uenig og diskutere med læreren om en tilbakemelding enn en karakter. Dette baserte de blant annet på sammenlikninger med norsklæreren fra ungdomsskolen og relasjoner til lærere fra andre fag uten karakterfritt semester:

Mona: På ungdomsskolen for eksempel, så har jeg alltid bare fått karakterer, også er det sånn hvis jeg får en karakter jeg ikke er fornøyd med, så blir det jo som oftest sånn «hvorfør har du gitt meg den karakteren der?», også må læreren sitte og si sånn «det er dette og dette i teksten din som tilsvarer en fire». Men når du ikke får karakterer, så går du ikke og sier «jeg forstår ikke dette er en treer», da er det mer sånn «jeg forstår ikke hvorfor dette er tilbakemeldingen, når jeg ikke ser det», og da kan læreren utdype det mer, da. Da snakker vi mer om teksten, enn å snakke om karakteren.

Ola uttrykte samme erfaring som Mona, men trakk også frem hvordan han opplevde at maktforholdet mellom lærer og elev kunne påvirkes av karakterer:

Ola: Det (å ikke få karakterer) reduserer på en måte følelsen av at det er en person som har veldig mye makt, som man kan ha til enkelte lærere som er veldig harde på det her med karakterer. De kan bli fastsatt i en rolle som autoritære personer som du nærmest har en ærefrykt for, fordi de setter karakterer. Det gjør jo norsklæreren vår også til hvert semester, men det handler om å ikke frivillig gå inn i den rollen hele tida, da. Det tror jeg skaper en tryggere relasjon mellom lærer og elev, og det tror jeg er en veldig bra ting, fordi lærere som gir karakterer hele tiden har lett for å bli en sånn ærefrykt-relasjon til.

Under det første intervjuet hadde ikke informantene ved **utvalg 2** tidligere erfaring med å få karakterer, og kunne dermed ikke gjøre en valid sammenlikning av relasjoner med lærere som ga karakterer og som ikke ga karakterer. Likevel kunne de se for seg at det var lettere å snakke med læreren om tilbakemeldinger enn karakterer:

Lise: Jeg føler at det er ofte at man, hvis man ikke forventet den karakteren, så blir man kanskje litt sånn «hvorfor fikk jeg den», og da blir det kanskje sånn at læreren må forsvare det. Og det blir kanskje en litt sånn, eller det blir ikke en like bra tone. Hvis læreren heller hadde kommet med en måloppnåelse også forklart hva man kan gjøre bedre, så blir det kanskje en litt mer sånn at man samarbeider med læreren, da, istedenfor at det er læreren som bestemmer på en måte, fordi det er jo læreren som gir den karakteren, og da blir det veldig sånn, ja jeg vet ikke, det er kanskje bedre for læreren og eleven at de kan samarbeide på å gjøre eleven bedre enn at ja, læreren må bruke hele elevsamtalen på å forklare en karakter.

Videre kunne informantene se for seg at elever som ble misfornøyd med karakterene sine i stor grad kunne la det gå ut over tilliten og forholdet til læreren. Ingen av informantene i utvalget hadde imidlertid opplevd dette scenarioet selv, og presiserte at de opplevde norsklæreren sin som en trygg veileder som kunne hjelpe de med å løfte det faglige nivået:

Jan: De (lærerne) blir mer en veileder hvis læreren sier hva du gjør feil og hvordan du bør jobbe med det, istedenfor at læreren sier «du fikk det (en karakter), neste», liksom.

Informantene ved **begge utvalgene** opplevde altså relasjonen til norsklæreren som spesielt god. Ved **utvalg 1** mente informantene at karakterfritt semester bidro til denne gode

relasjonen, fordi forholdet i større grad var bygget på faglige samtaler om elevtekstene, noe som skapte større tillit. Også ved **utvalg 2** trakk informantene frem karakterfritt semester som en potensiell grunn til den gode relasjonen med norsklæreren; informantene opplevde læreren som en trygg veileder ved at de fikk grundige og forståelige tilbakemeldinger på tekstene sine.

Under det siste intervjuet, etter at karakterer var mottatt, fikk informantene igjen spørsmål om relasjonen til norsklæreren. Denne gangen var hensikten å se om dette hadde endret seg som følge av karakterene. Ved **utvalg 1** svarte fire av seks at relasjonen var helt lik nå som før, én svarte at han ikke hadde en relasjon til læreren i utgangspunktet, mens én informant mente at det var vanskelig å svare på dette spørsmålet, da han ikke hadde en spesielt god relasjon fra før. I dette intervjuet viste det seg altså at to av informantene ikke hadde en så god relasjon til norsklæreren som jeg fikk inntrykk av i det første intervjuet:

Jonas: Om relasjonen har forandret seg er litt vanskelig å si fordi den ikke var veldig god fra før av, men jeg ble jo skuffa nå, så den er kanskje dårligere.

Informantene ved **utvalg 2** mente at deres relasjoner til læreren ikke var forandret, men at måten de snakket om faget på hadde endret seg etter at de fikk karakterer, ved at samtalene ble mer faglige og målstyrte:

Frank: Relasjonen vår har ikke endret seg, men måten vi snakker om faget på, har det. Før så hadde vi ikke så mange (individuelle) mål. Men da vi fikk karakterer satt vi oss et par mål (sammen med læreren) i faget, så det har endret seg litt.

Funnene viser at de aller fleste informantene i **begge utvalgene** opplevde at karakterfritt semester forsterket relasjonen til læreren, fordi samtalene de hadde i større grad handlet om faget eller selve teksten og hvordan den kunne forbedres, enn om hvorfor en karakter var gitt. Dette gjorde at flere informanter opplevde en utjevning av maktforholdet mellom lærer og elev. Jonas, som var misfornøyd med karakteren på mappen, synes det var vanskelig å svare på spørsmål om relasjon med læreren i det andre intervjuet, da han mente at han ikke hadde en spesielt god relasjon med læreren fra før, men sa likevel at relasjonen nok hadde blitt noe dårligere, fordi han var skuffet.

4.4 Motivasjon, innsats og holdninger i norskfaget ved karakterfritt semester

Under dette temaet vil jeg legge frem funn om informantenes motivasjon, innsats og holdninger til norskfaget i forbindelse med karakterfritt semester. Her fikk informantene blant annet spørsmål om i hvilken grad karakterer hadde en innvirkning på motivasjonen og arbeidsinnsatsen i faget, om de opplevde karakterfritt semester som mer eller mindre motiverende og om motivasjonen og arbeidsinnsatsen i faget hadde endret seg etter at de fikk karakterer. Også her ble flere av spørsmålene rundt tematikken stilt både før og etter at karakterene ble gitt, men svarene presenteres sammen, da de i stor grad var de samme i begge intervjurundene. Noen steder presiseres det likevel når svaret er gitt, fordi det er essensielt for tolkningen av svaret.

4.4.1 Motivasjon og innsats

Informantene ved **begge utvalgene** hadde delte meninger og opplevelser om karakterers innvirkning på motivasjon. Ved **utvalg 1** trakk to av informantene frem at de ble mer motivert av å ikke få karakterer, fordi de opplevde et større rom for faglig utvikling og utfolding av kreativitet:

Lisa: Norsk har blitt mer gøy uten karakterer, fordi jeg slipper å tenke så fælt på hva jeg kommer til å få på det her og hvordan kommer det til å gå. Så stresset med å tenke på det har blitt tatt bort også har jeg mer kunne fokusere på det jeg synes er gøy – å kunne kose meg med å skrive tekster og kunne prøve på nye ting i stedet for å fokusere på at jeg kan få karakter på det her.

Maria: Jeg blir mer motivert til å jobbe med det faget og til å gjøre det best mulig på en norskoppgave når jeg ikke har karakter, for jeg får vite at jeg har muligheten til å gjøre det bedre uten å få en sånn konkret karakter på at «nei, sånn ligger du an uansett hva». Også jeg blir mer motivert av selve oppgaven enn karakterer. Hvis oppgaven er spennende, bryr jeg meg ikke om vurderingen, da vil jeg bare skrive.

I svaret til Maria kommer det også frem at oppgaveteksten har stor innvirkning på motivasjonen for å skrive. Dette bekreftet flere av informantene ved **utvalg 1**. Videre skilte en av informantene ved **utvalg 1** mellom motivasjon for faget, *indre motivasjon*, og frykten for å få en dårlig karakter, *ytre motivasjon*. Han mente at karakterer i liten eller ingen grad påvirket elevenes indre motivasjon for norskfaget, men at de likevel ikke ønsket dårligere karakterer og derfor jobbet mer med faget for å unngå det:

Ola: Jeg føler vel egentlig at motivasjonen er den samme, i hvert fall den motivasjonen som handler om legitim interesse i faget, da. Den er jo den samme på en måte. Men jeg vet ikke om man kan kalle frykten for en dårlig karakter for motivasjon. En gang fikk jeg en karakter som jeg ikke var like fornøyd med, så jeg tenkte kanskje jeg burde jobbe mer med det, da. Men det handler jo om muligheten for en dårlig vurderinga, da, som jeg vil unngå.

På spørsmål om hvordan motivasjonen til informantene var etter at de fikk sine første karakterer, var også svarene ulike. Elevene som fikk dårligere karakter enn forventa ble litt mindre motivert til å arbeide videre med faget, mens de som fikk tilnærmet eller bedre enn forventa, hadde omtrent samme eller mer motivasjon nå enn før.

Ved **utvalg 2** var det også ulike meninger om hvor vidt informantene ble motivert, eller ikke, av karakterer. Én informant sa at han synes det var gøy med karakterer, uavhengig av innholdet, og at han i stor grad ble motivert av det og derfor skulle ønske at de fikk flere karakterer underveis i semesteret. Resten av utvalget mente imidlertid at de i større grad ble motivert av vurderinger i form av lav, middels eller høy måloppnåelse, blant annet fordi de ikke opplevde avstanden mellom nivåene som like stor som avstanden mellom karakterer:

Oda: Man vet at det er ikke så mye forskjell mellom de ulike nivåene, så hvis du bare jobber bedre, så vet du at du kan fort komme deg opp, da. Så da får du kanskje mer motivasjon.

Til tross for at de aller fleste informantene i **utvalg 2** mente at vurdering med måloppnåelse var mer motiverende enn karakterer, svarte alle at de ville lagt ned mer innsats i en oppgave dersom de visste at den skulle karaktersettes eller ville være avgjørende for halvårsvurderinga:

Klaus: Jeg prøver å jobbe hardt uansett, men hvis du vet at du kommer til å få en karakter, vil du ikke være den som får en toer eller treer. Du vil liksom være en av de som ligger helt i toppen da. Så når lærerne sier sånn «dette spiller en stor rolle på halvårsvurdering», da blir det sånn... da må du jobbe enda hardere.

Informantene ved **utvalg 2** svarte også at karakterene etter første semester ga de mer motivasjon til å jobbe med norskfaget fremover:

Sondre: Jeg føler jeg har blitt mer motivert, for jeg fikk bedre enn jeg trodde og da tenker jeg sånn: «jeg er kanskje ikke så dårlig som jeg trodde i norsk», og da blir jeg mer motivert til å jobbe bedre og sånn.

Informantene ved **utvalg 1** skilte mellom indre motivasjon og frykten for å få en dårlig karakter. De mente at motivasjonen for faget hang sammen med den genuine interessen for faget, og at denne interessen ikke ble påvirket av karakterer i særlig grad, spesielt ikke i negativ forstand. Én elev poengterte at oppgaveteksten motiverte henne mer enn vurderingsformen, noe flere av informantene bekreftet. Ved **utvalg 2** hadde også informantene delte meninger hva gjaldt karakterers innvirkning på motivasjon og innsats i faget. Én elev mente han ble mer motivert av karakterer, mens resten av utvalget mente de ikke ble det. Likevel svarte alle at arbeidsinnsatsen var på topp rett før de skulle få karakterer, eller om de visste at en oppgave ville være ekstra utslagsgivende på semestervurderingen.

4.4.2 Undervisning og holdninger

Informantene ved begge utvalgene ble spurt om hvor vidt undervisningen hadde endret seg som følge av karakterfritt semester. På det spørsmålet var det bred enighet om at undervisningen før og etter karaktersettingen var helt lik, og at undervisningen rett før karakterene skulle settes ikke opplevdes som annerledes enn undervisningen ellers i semesteret. Informantene ved **utvalg 1** presiserte også at de opplevde at læringsutbyttet i fag med og uten karakterer var omtrent det samme. Videre mente noen informanter at dersom de måtte peke på noe som hadde endret seg som følge av karakterfritt semester, måtte det bli holdningene til norskfaget:

Jonas: Metodene og sånn er ikke annerledes, men holdningene. Mitt syn på norskfaget har forandra seg, liksom. Bare fordi jeg vet det ikke er så stress, så nedprioriterer jeg det. Ikke bare litt, men jeg nedprioriterer det mye. Jeg har egentlig ikke vært i de siste to/tre norsktimene, fordi jeg bare ikke orker å møte opp, fordi det spiller ingen rolle. Karakteren vi får, eller altså vi får jo ikke karakter før om noen måneder, så hvorfor skal jeg møte opp? Og siden vi får en tilbakemelding så kan vi gå tilbake å rette på den (teksten), så har jeg liksom ikke noen grunn til å være i timen, fordi hvorfor skal jeg lære, når jeg kan få en tilbakemelding og rette meg bare etter den, fremfor hva jeg faktisk har lært i timen?

Jack: Fra min er erfaring er det å si at det ikke karakter, det samme som å si at det er en øveprøve. Når man får vite at man bare har øveprøver et helt år, gjør det noe med verdien til faget. Det hadde kanskje vært bedre om vi byttet tallkarakterene til generelle karakterer som UM (under middels), M (middels) og OM (over middels).

Disse holdningene, spesielt Jacks holdning, var det flere av informantene i **utvalg 1** som delte. Hele fem av sju anså norsk som et mindre viktig fag, enn fag de fikk karakterer i, noe som resulterte i at de nedprioriterte norskfaget. Også de to elevene som i følge seg selv *elsket* norskfaget og betraktet det som et likeverdig fag som de andre fagene i skolen, sa at de nedprioriterte norsk skriftlig til fordel for fag de fikk karakterer i, spesielt programfag og avgangsfag. Det vil si at alle de syv informantene fra **utvalg 1** heller prioriterte fag med karakterer, enn norskfaget, uten karakterer. Dette var altså uavhengig av deres innstilling til faget i utgangspunktet. Neste år skulle derimot alle informantene jobbe enda mer med norskfaget, for da skulle de få karakterer i det.

Informantene ved **utvalg 2** fikk ikke karakterer i noen fag og hadde heller ingen avgangsfag, og hevdet derfor at de så på norskfaget som like viktig som alle andre fag i skolen, og at de nedla like mye arbeidsinnsats i norsk som i resten av skolefagene.

4.5 Læringspotensialet i karakterfritt semester, med vekt på mappevurdering

Under dette fokusområdet vil jeg legge frem funn som tar for seg læringspotensialet karakterfritt semester. Informantene svarte blant annet på spørsmål om hva som skiller vurderinger med og uten karakterer, om tilbakemeldingene er annerledes når de ikke får karakterer og i hvilken grad de opplevde lærerens tilbakemeldinger som læringsfremmende. De aller fleste spørsmålene vedrørende dette temaet ble stilt ved den andre intervjurunden, etter at elevene hadde fått karakterer i norsk. Noen steder presiseres det likevel om spørsmålet er stilt i begge intervjurundene, og når svaret eventuelt er gitt.

4.5.1 Tilbakemeldinger og karakterer gitt samlet og hver for seg

Her fikk informantene blant annet spørsmål om hva som skiller en vurderingspraksis med og uten karakter, i hvilken grad de opplevde tilbakemeldingene som læringsfremmende og om tilbakemeldingene de fikk underveis stemte overens med semesterkarakteren de fikk til semesterslutt. Alle informantene i **begge utvalgene** var enige om tilbakemeldingene ble bedre, mer utfyllende og mer læringsfremmende uten karakterer.

En informant ved **utvalg 1** mente for eksempel at hun opplevde at hun fikk grundigere tilbakemeldinger uten karakterer, noe som gjorde at hun i større grad kunne utvikle seg som skribent, til tross for at hun lå på toppnivå. Da karakteren først kom, opplevde hun den som en indikasjon på en helhetlig skrivekompetanse, ikke bare en summativ vurdering av én tekst:

Lisa: Jeg får vite hva jeg kan bli bedre på selv om jeg ligger ganske høyt. Det var det jeg opplevde på ungdomsskolen, at jeg ikke fikk god nok tilbakemelding på hva jeg kan bli bedre på selv om jeg er flink. Og jeg har jo lyst til å utvikle meg selv om jeg ligger høyt. I tillegg er det fint å ikke måtte tenke på karakterer hele tiden. Du får det (karakterer) bare to ganger i løpet av året, og da er det mer en helhet, ikke bare en enkel tekst. Han (læreren) ser på alt du kan da, ikke bare småting her og der.

Flere informanter var enige om at tilbakemeldingene fra norsklæreren opplevdes som grundigere uten karakterer. En annen informant ved **utvalg 1** forklarte at dette kunne henge sammen med at tilbakemeldinger gitt sammen med karakterer kunne oppfattes som et forsvar av karakteren, noe flere støttet:

Ola: Jeg føler at jeg alltid sitter igjen med mindre å jobbe med etter jeg får en karakter, fordi jeg alltid tenker at jeg synes en karakter blir så distraherende, og i det øyeblikket man setter en karakter, så føler jeg alltid det blir hovedfokuset til tilbakemeldingen. Tilbakemeldingen kommer nærmest som en konsekvens av karakteren, isteden for omvendt. Jeg føler alltid at en tilbakemelding, selvfølgelig alt som må innebære hva man har gjort galt, eller så er det meningsløst, eller så får alle mer eller mindre den samme tilbakemeldingen når alt skal være positivt, men ved å ha en faktisk ærlig tilbakemelding, som går igjennom alt som du kanskje trenger å jobbe mer med, så vil jo på en måte det å følge opp den konstruktive tilbakemeldingen og om man absolutt må tenke karakterer, da – så vil jo det å følge opp den tilbakemeldingen være det som står mellom deg og å få toppkarakter, da. Men da er det viktig med utfyllende tilbakemeldinger – og jeg tror det er ingen som er for det å fjerne karakterer uten å erstatte det med noe, men jeg føler også ofte karakterer, sånn det er i dag, blir brukt som et substitutt for tilbakemelding, isteden for noe som supplerer tilbakemeldingen – det synes jeg er problematisk.

En tredje informant ved **utvalg 1** mente i tillegg at hun i mindre grad fikk med seg tilbakemeldingen hvis den kom sammen med en karakter, og at hun i større grad var villig til

å bearbeide teksten når hun ikke fikk karakterer, fordi vurderingen ikke opplevdes like summativ uten karakter:

Mona: Når man får karakter med tilbakemelding – så når det kommer til meg da, så kan jeg si at jeg kanskje ser mer på karakteren, og glemmer tilbakemeldingen. Mens når vi har mappevurdering så er det sånn at vi får ikke noe karakter, så det er jo bare fokus på tilbakemeldingene vi får tilbake. Og da er det mer fokus på at «ok, nå skal jeg endre teksten min, så da jobber jeg virkelig med det», mens når man får karakter så er det sånn: «åja, nå har jeg fått karakteren min så det er ikke noe å endre på teksten», så da tenker man liksom ikke så mye på kommentaren, som gjør deg bedre i norsk.

Det var også en av informantene ved **utvalg 1** som mente at det kunne være vanskeligere å forstå faglig nivå når man ikke fikk karakterer underveis. Ofte kunne tilbakemeldingene fokusere på det positive i tekstene, og man kunne derfor få et inntrykk av at man lå på et høyere faglig nivå enn man faktisk gjorde:

Jonas: Karakterfritt semester kan være bra for å holde stressnivået nede, men problemet blir jo det hvis tilbakemeldingene ikke samsvarer med karakteren man faktisk får mot slutten. Jeg er veldig for mappevurdering, men jeg merker at det blir enklere å ikke bry seg så mye som man skulle ønske.

Under det andre intervjuet, etter at karakterer var gitt, fikk informantene ved **utvalg 1** spørsmål om de selv hadde opplevd scenarioet som er beskrevet over. Her svarte én av seks at hun fikk bedre karakter enn forventet, tre av seks svarte at de fikk omtrent den samme karakteren som forventet, mens to av seks fikk en dårligere karakter enn forventet. Videre ble det presisert at mappevurdering derfor avhenger av at læreren gir gode tilbakemeldinger på førsteutkastene til tekstene:

Sara: Om mappevurdering er en bra ting, synes jeg kommer an på læreren og hvor god den læreren er på å gi tilbakemeldinger, for hvis det er en lærer som gir skikkelig korte tilbakemeldinger som ikke gir mening, så synes jeg ikke mappevurdering fungerer like godt som det gjør nå for meg.

Informantene ved **utvalg 2** hadde ikke erfaring med å få karakterer, og hadde derfor ikke et sammenlikningsgrunnlag når det gjaldt vurdering med og uten karakterer. Likevel mente alle informantene at tilbakemeldingene de fikk var gode og utfyllende:

Lise: Hun (læreren) rettet hvis du hadde en skrivefeil, så hadde hun markert det i gult for eksempel, skrevet hvorfor det burde vært komma der, eller sånne ting. Og hun hadde tatt kriterieskjemaet og krysset av hva du hadde fått på de forskjellige kriteriene på en måte. Så ja, det var veldig bra tilbakemelding.

Oda: Ja, den (tilbakemeldingen) var veldig utfyllende, man skjønnte veldig godt hva man skulle jobbe med og sånn.

En annen informant ved **utvalg 2** forklarte at grunnen til at de fikk såpass grundige tilbakemeldinger kunne komme av at det var den eneste pekepinnen de fikk på hvordan de lå an i faget:

Klaus: Når det er karakterer én til seks, så er det seks steder du kan ligge, mens på høy, middel og lav måloppnåelse, så er det tre, så du må liksom ha dobbelt så bra utdypelse av hvorfor du ligger der du ligger på måloppnåelse.

Informantene ved begge utvalgene understrekte med dette at tilbakemeldinger uten karakterer både burde være, og opplevdes som mer utfyllende enn tilbakemeldinger som ble gitt sammen med en karakter. Videre mente flere av informantene at de ofte opplevde at karakterer kunne fungere som et substitutt for tilbakemeldinger, ikke et supplement, noe de opplevde som mindre læringsfremmende. Løsningen slik de så det, lå i utfyllende tilbakemeldinger, noe de aller fleste mente at de fikk.

4.5.2 Tilbakemeldingens verdi

Som allerede poengtert, opplevde informantene ved **begge utvalgene** at tilbakemeldingene de fikk uten karakterer var bedre enn tilbakemeldingene de fikk sammen med karakterer, fordi tilbakemeldingene i større grad var rettet mot innholdet i teksten, noe de mente ga et bedre grunnlag for faglig utvikling. Basert på lærerens tilbakemeldinger, hadde de aller fleste av informantene en klar formening om sitt faglige nivå i norsk skriftlig og hvordan de kunne utvikle seg ytterligere. Det var imidlertid et par informanter ved **begge utvalgene** som mente at de ikke hadde full kontroll på faglig nivå, men at det ikke gjorde noe; da det å ikke få karakterer underveis i semesteret, var en større fordel, enn det å få en dårligere karakter mot slutten av semesteret, var en ulempe.

Jonas: Jeg er veldig enig med de andre i at man kommer til å vite veldig godt hvordan man ligger an utover året, før man faktisk får sluttkarakteren. Men for min del så

outweighter hvor mye stress det tar fra meg, fremfor det å vite hvor jeg ligger an (faglig) på en måte. Skole er stressende og vg2 har allerede vært mye mer stressende enn vg1, og jeg merker at jeg må begynne å prioritere fag, og da er det veldig nice å vite at den teksten jeg skal skrive senere bare er en underveisgreie, som jeg får ikke karakter med en gang, men som jeg får tilbakemelding på, og kan jobbe med på nytt. At det blir så mye mindre stress på meg, føler jeg er nesten bedre enn å vite hvor jeg ligger an (faglig).

Videre mente informantene ved begge utvalgene at de fikk tydelige kriterier og visste hva som var forventa av de før de gikk i gang med en ny skriveoppgave.

Under den andre intervjurunden kom det frem at to av informantene ved **utvalg 1** fikk dårligere karakter enn forventet, noe de tilla ulike grunner:

Ola: Jeg ble faktisk litt negativt overraska over en karakter. Og jeg var vel ganske skyldig i det med å vente med å rette. For meg er ikke mappevurdering noe jeg har gjort før dette semesteret, så jeg var nok litt uforberedt på den store jobben det faktisk er å skulle ... Altså når det er noe strukturelt ved en tekst som skal gjøres annerledes, kontra om det for eksempel bare er skrivefeil og sånne ting, så er det er ganske stort arbeid å vri om og endre ting for å få det til å funke strukturelt og være konsistent, da. Så jeg tror at jeg tenkte at dette var enkelt hvis jeg bare jobba med tilbakemeldingene, men så undervurderte jeg litt hvor stor jobb det kom til å bli. Sånn sett var jeg heldig med at dette ikke var standpunkt-karakter.

Jonas: Jeg ble skuffa da jeg fikk karakteren. Jeg trodde jeg skulle få en bedre karakter, siden jeg har fått gode tilbakemeldinger underveis og jeg gjorde de rettingene læreren sa jeg skulle gjøre. Problemet er når kommentarer og karakterer ikke stemmer.

Informantene ved **begge utvalgene** mente altså at de fikk konkrete og tydelige tilbakemeldinger fra norsklæreren, som ga en god indikasjon på faglig nivå og hva de kunne jobbe videre med for å bli enda bedre skribenter. Informantene som mente at det kunne være noe utfordrende å vite helt sikkert hvilket faglig nivå de lå på, betraktet det å ikke få karakterer som viktigere enn å ikke vite helt konkret faglig nivå. Likevel viste det seg at når karakterene først kom, og to av informantene ved **utvalg 1** presterte dårligere enn forventet,

opplevde de det som et stort nederlag. Jonas mente da at i slike tilfeller var mappevurdering en problematisk vurderingsform.

4.5.3 Revidering av tekster

Ved **utvalg 1** opplevde informantene en tydelig forventning om at de skulle revidere tekstene på bakgrunn av tilbakemeldingene de fikk av læreren, før sluttmappen skulle leveres i slutten av semesteret. Likevel var det ulikt hvor mye tid, motivasjon og innsats informantene hadde å bruke på revideringen. Blant de seks informantene i **utvalg 1**, var det ingen som verken leste gjennom tilbakemeldinger eller begynte å bearbeide tekster før tidligst to uker før sluttmappen skulle leveres. At informantene ventet med å lese tilbakemeldingene til de skulle bearbeide tekstene i slutten av semesteret, gjorde at de ikke fikk brukt tilbakemeldinger fra én tekst i en annen, noe som kom tydelig frem da flere informanter sa de ofte fikk de samme tilbakemeldingene gang på gang.

Én informant fra **utvalg 1** mente at hun satt av to uker til revideringen av sluttmappen, men ellers hevdet flertallet av utvalget at de brukte mellom én og tre dager. Den korte tiden forklarte de med at de hadde andre prøver og innleveringer de anså som viktigere enn norsk, i tillegg til at tilbakemeldingene fra læreren var såpass konkrete at de visste akkurat hva de skulle gjøre, og derfor kunne vente til siste sekund.

Lisa: Jeg begynte å rette et par uker før den skulle leveres, og da hadde jeg venta med alle tilbakemeldinger til da. Det var mange andre vurderinger og det er ofte derfor man venter med norsken, fordi det ikke er avgangsfag og du har en tilbakemelding, så du vet helt spesifikt hva du skal gjøre med det, så du trenger ikke så utrolig mye tid – eller du trenger litt tid, da, men du *må* ikke å bruke to hele uker på det.

Lisa var den eneste av informantene i utvalget som hadde satt av to uker til revideringsarbeidet, men understrekte at det ikke var nødvendig å sette av så mye tid som hun hadde gjort. Hun var likevel den eneste informanten fra **utvalg 1** som fikk karakteren seks på sluttmappen. I Ola sitt sitat lenger opp, kom det frem at han satt av for lite tid til å revidere mappen til at han rakk å gjøre alle justeringene han hadde tenkt, både på lokalt og globalt tekstnivå, noe som resulterte i en dårligere karakter enn ønsket og forventet. Videre sa han at han rettet teksten utelukkende basert på lærerens tilbakemeldinger. Dette var gjennomgående hos alle informantene i **utvalg 1**, som i ingen eller liten grad gjorde justeringer på eget initiativ. Én av informantene poengterte imidlertid at hun ikke opplevde denne metoden som

spesielt læringsfremmende, og trodde at hun ville lært mer av å bruke lærerens tilbakemeldinger i nye tekster, fremfor å bearbeide gamle:

Mona: Noen ganger når jeg får tilbakemeldinger så bare går jeg og fikser teksten ut fra bare hva lærerne sier, jeg lærer ingenting egentlig, bare at «her kunne du skrevet *men* i stedet for *det*», så bare går jeg og fikser på det. Jeg lærer ikke noe ut at det. Men om vi får skrive en helt ny tekst der vi tar med mer av den kommentaren i den nye teksten, da føler jeg at jeg lærer mer av det enn å bare rette på det læreren har sagt.

Ved **utvalg 2** fikk ikke informantene mulighet til å levere reviderte tekster basert på tilbakemeldinger fra læreren i sluttmappen, og elevene så derfor ikke nødvendigheten av å bearbeide tekster på egenhånd. Noen av informantene prøvde å huske på å bruke gamle tilbakemeldinger i nye tekster, men poengterte at tilbakemeldingene ofte var så sjangerspesifikke at de ikke lot seg overføre, og at de derfor ble glemt. For eksempel var den første skriveoppgaven de hadde et intervju, mens den neste var et eventyr. I tillegg opplevde flere av informantene at de ikke fikk god nok tid til å ta innover seg tilbakemeldingene fra en tekst, før de måtte begynne på en ny:

Lise: Vi har hatt veldig mange innleveringer, spesielt i høst og da var det litt sånn at jeg ikke rakk helt å lese igjennom og tenke over tilbakemeldinger før man skulle skrive en ny tekst. Så det er på en måte litt vanskelig å ta til seg tilbakemeldingene, i hvert fall når man skal begynne på et nytt prosjekt.

Det var store variasjoner i de to utvalgene når det kom til bruk av tilbakemeldinger til revidering av tekster og syn på læringspotensial ved mappevurdering. Ved **utvalg 1** var det ikke bare mulighet for, men òg forventet, at elevene skulle revidere tekstene på bakgrunn av lærerens tilbakemeldinger. De fikk fire klokke timer til å bearbeide tekstene sine på skolen, i tillegg til at alle informantene i utvalget brukte fritiden sin på ferdigstillinga. Det var imidlertid ingen som gjorde justeringer utover lærerens forslag eller for læringens skyld. Hvor vidt informantene opplevde arbeidsprosessen som læringsfremmende var ulikt fra elev til elev, men de aller fleste anså mappevurdering som læringsfremmende. Én elev mente imidlertid at hun ikke lærte noe av å bearbeide gamle tekster og ønsket heller å bruke tilbakemeldingene fra læreren til å skrive nye tekster. Dette var noe hun i utgangspunktet ville hatt mulighet til, da tilbakemeldingene fra læreren ble gitt fortløpende etter at et utkast var levert, men som hun likevel ikke gjorde, da hun ventet med å lese alle tilbakemeldinger til den dagen hun hadde satt av til å revidere alle tekstene.

Ved **utvalg 2** fikk ikke elevene anledning til å bearbeide tekster etter at læreren hadde vurdert dem, og informantene så derfor ikke hensikten med å gjøre det på eget initiativ:

Lise: Du kan jo gå inn på intervjuet (teksten) i Word å endre, for din egen skyld, men det er ikke sånn at hun (læreren) ser noe forskjell da. Det har ingenting å si om du endrer.

En informant ved **utvalg 2** mente videre at det ville vært juks dersom de fikk mulighet til å revidere tekster basert på lærerens tilbakemeldinger:

Klaus: Det (å revidere tekster) er ikke lov heller. Hvis vi hadde fått tilbakemeldinger av læreren før vi hadde levert den, da hadde det jo vært mye lettere, fordi da kunne du bare redigert akkurat det hun sa, så hadde du fått bedre uansett. Men jeg tror hun skal se hvordan du utfører det uten at du får tilbakemelding – så får du tilbakemeldinger.

På spørsmål om i hvor stor grad informantene brukte lærerens tilbakemeldinger i nye tekster, svarte de at de prøvde å huske på det, men at de ofte ikke rakk å fordøye en tekst før de skulle skrive en ny. Dessuten opplevde de at mange av kommentarene ofte var for sjangerspesifikke til å overføre til nye tekster.

Oda: Et intervju og et eventyr er jo to forskjellige ting, så på en måte, det er jo forskjellige kriterier til de forskjellige (sjangrene), da. Men noen ting som skrivefeil og sånt, det går jo inn, mens hvis vi for eksempel har levert et intervju, og så skal vi egentlig ikke ha mer om intervju det året, da går det litt bort.

Funnene viser at det var store variasjoner i utvalgene når det kom til revidering av tekster.

Utvalg 1 måtte revidere tekstene sine, mens **utvalg 2** ikke fikk lov til å revidere etter at læreren hadde gitt tilbakemeldinger på tekstene. Ved **utvalg 1** gjorde informantene kun endringer basert på lærerens forslag, og endringene ble gjort både på lokalt og globalt tekstnivå. Det var imidlertid ulikt hvor mye tid informantene satt av til revideringen, men alle ventet til slutten av semesteret med å begynne arbeidet. Ved **utvalg 2** anså informantene det som meningsløst å revidere tekster, dersom læreren ikke ville lese de bearbeidede tekstene. De betraktet det dessuten som juks å revidere tekster basert på lærerens tilbakemeldinger.

4.6 Oppsummering av funn

Gjennom presentasjon av hovedtemaene har jeg forsøkt å gi et innblikk i utvalgenes erfaringer med karakterfritt semester. Begrepene *karakterfritt semester* og *mappevurdering*

ble definert og praktisert ulikt på de to skolene i utvalgene. Vurderingspraksisen ved **utvalg 1** hadde en formativ tilnærming, ved at elevene fikk bearbeide tekster med utgangspunkt i tilbakemeldinger fra læreren, mens **utvalg 2** hadde en mer summativ-liknende vurderingspraksis, der elevene ikke fikk mulighet til å revidere tekster, men heller fikk en avsluttende vurdering på arbeidet sitt i form av gradert måloppnåelse og tilbakemelding.

Funnene viser variasjon i informantenes erfaringer og opplevelser med karakterfritt semester og mappevurdering. Disse funnene både sammenfaller og avviker fra tidligere forskning, noe som bidrar til å gi en helhetlig forståelse og et innblikk i hvor kompleks dette temaet kan være og hvilke elementer som kan påvirke det. Fokusområdene datamaterialet er delt inn i, presenterer med dette det jeg mener er hovedelementene som bidrar til å besvare problemstillingen. Videre vil jeg diskutere funnene fra dette kapittelet i lys av de teoretiske og empiriske innfallsvinklene som ble presentert i kapittel 2.

Kapittel 5: Diskusjon

Med forskningsspørsmålet «*hvilke erfaringer har et utvalg elever fra en videregående skole og en ungdomsskole med karakterfritt semester i skriveopplæringen i norskfaget?*», sikter denne masteravhandlingen etter å belyse ulike aspekter ved nettopp dette, med fokus på *vurdering for læring*. Problemstillingen ble utarbeidet med utgangspunkt i H. Eriksen og Elstads studie fra 2019 om samme tematikk, men fra norsklæreres perspektiv. Hensikten med min studie er å løfte frem nye perspektiver og erfaringer ved en karakterfri vurderingspraksis ved å inkludere elevers stemmer. Med kunnskaper om elevers erfaringer, i tillegg til det vi vet om læreres, får vi en dypere og mer nyansert forståelse av fenomenet. Samlet sett kan dette gi mer kunnskap om hvilke muligheter og begrensninger som finnes i en slik vurderingspraksis.

I dette kapitlet vil jeg diskutere funnene fra analysen, tolke disse ut fra tidligere forskning, og til slutt forsøke å besvare avhandlingens problemstilling på bakgrunn av dette. Jeg har avgrenset diskusjonen ved å definere noen fokusområder, som jeg mener er relevante for å gi et nokså helhetlig bilde av et komplekst tema. Fokusområdene ble formulert med utgangspunkt i temaene og funnene fra analysen, som igjen var basert på hovedfunn fra tidligere forskning om samme tematikk. Fokusområdene er: stress og press i skolen, relasjoner mellom lærer og elev som følge av karakterfritt semester, motivasjon, innsats og holdninger i norskfaget ved karakterfritt semester og læringspotensialet i karakterfritt semester, der begge skolene jobbet innenfor rammene av mappevurdering.

De nevnte fokusområdene danner strukturen i dette kapitlet, ved at funn fra hvert fokusområde presenteres og drøftes for seg selv, før jeg avslutningsvis oppsummerer ved å trekke frem noen av studiens hovedfunn i henhold til problemstillingen og det overordna forskningsspørsmålet. I tillegg til H. Eriksen og Elstads studie (2019), har det også vært aktuelt å tolke og analysere funnene mine opp mot forskning gjort av Bueie (2015) og Seland et. al. (2018), som ble presentert i kapittel 2. Ikke all teori i teoridelen er i like stor grad relevant i diskusjonen, men den er likevel nyttig å ha som et bakteppe for å oppnå en mer helhetlig forståelse og innsikt i avhandlingens tema. Jeg har også sett det nødvendig å trekke inn noe ny teori i tilknytning til analysen.

5.1 Press og stress i skolen

Informantene fra **begge utvalgene** mente at den største fordelten med å ikke få karakterer underveis i semesteret, var at det ble et mindre fokus på karakterer, noe som igjen kunne føre

til mindre stress og færre sammenbrudd i løpet av skoleåret. Når karakterfokuset gikk ned, opplevde informantene at de fikk bedre muligheter til å konsentrere seg om skolearbeidet, blant annet fordi prosessen og læringen fikk et større fokus enn produktet og den summative vurderingen. At utvalgene i denne studien følte seg mindre stressa, sammenfaller med funn fra H. Eriksen og Elstad (2019), som viser at lærerne i deres forskning opplevde sine elever som mindre stressa når de ikke fikk karakterer. Dette funnet kan forklares på flere måter.

Ved **utvalg 1** mente informantene i min studie at grunnen til at mappevurdering opplevdes som mindre stressende enn karaktervurdering, blant annet kom av at de selv fikk prioritere når de skulle jobbe med tekstene. Elevene fikk alle oppgavetekstene, kriteriene og tidsfristene for innlevering ved starten av semesteret, og visste derfor akkurat hva de skulle gjøre og hvilke datoer de måtte forholde seg til i norskfaget. I tillegg var tilbakemeldingene fra læreren på førsteutkastene såpass konkrete og utfyllende at de kunne vente med revideringsarbeidet til slutten av semesteret. Dette gjorde at elevene kunne prioritere tiden slik de selv ønsket, noe som resulterte i at flere merket at stressnivået gikk ned. Dette funnet kan forklares med teorien til Polesel et al. (2012), som jeg presenterte i kapittel 2, om at vurderinger og vurderingssituasjoner bidrar til mer skolestress blant elever. Når det er færre summative vurderinger, i tillegg til at vurderingssituasjonene oppleves som mer forutsigbare, kan det bidra til at elevene føler på både mindre press og stress knyttet til vurderinga.

Informantene ved **utvalg 1** mente at karakterpresset først og fremst oppsto i målet om å komme inn på førstevalget i studieretning etter videregående, og at de i liten grad sammenliknet seg med medelever. Elevers uro for fremtiden blir også trukket frem som en hovedkilde til press og stress i rapporten til NOVA, *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplage* (I. Eriksen et. al., 2017). Der svarte ungdommene i undersøkelsen at de var bekymra for å ikke komme inn på riktig linje og videregående skole, da det kunne «ødelegge livene deres». Dette funnet viser at allerede i ungdomsskolealder kjenner ungdom på presset om karriere og arbeidsmuligheter. Et så stort fokus på fremtiden såpass tidlig kan være problematisk, da det kan skape et press på prestasjoner, noe som kan resultere i et usunt stress mange kan få vanskeligheter med å håndtere (A. Bakken, 2020).

Det at informantene var opptatt av fremtiden og arbeidslivet, kom også frem da en av informantene ved **utvalg 1** nevnte at mappevurdering opplevdes som en mer autentisk

arbeidsmåte, noe han mente var med på å forberede han til arbeidslivet. Kringstad og Kvithyld (2013) trekker frem autentiske skriveoppgaver som et viktig prinsipp for god skriveopplæring. Med dette mener de at eleven skal erfare at teksten de skriver har en reell leser og at teksten skrives med et formål, og ikke bare legges i en stor, hemmelig «bok» ingen vet om (Smidt, 2010). I en formativ vurderingsprosess får teksten en tydelig leser, når læreren viser at han eller hun har lest og tolket teksten i elevens tilbakemeldinger, og eleven videre får mulighet til å bearbeide teksten basert på disse (Kringstad & Kvithyld, 2013). I Opplæringslova (1998) understrekes det dessuten at opplæringen i skolen har som formål å forberede elevene til arbeidslivet og livet utenfor skolen. For mange elever kan denne overgangen oppleves som svært brå og tøff. Det kan derfor tenkes at ved å formulere skriveoppgaver og gjennomføre en skrivepraksis på en måte som likner det elevene vil møte utenfor skolen, kan det bidra til å senke stressnivået til mange elever, fordi de kan føle seg mer forberedt til studieliv og arbeidsliv etter videregående.

Informantene i **utvalg 2** mente imidlertid at de ikke hadde begynt å la seg stresse av fremtiden enda, og at det aller største karakterpresset kom fra ønsket om å prestere like godt som, eller bedre enn medelever. Informantene lot seg altså stresse mest av å føle på å måtte dele resultater og egne prestasjoner med medelever. Dette funnet avviker med funnene til I. Eriksen et al. (2017), men kan komme av at elevene i utvalg 2 nettopp hadde begynt på ungdomsskolen, og derfor ikke hadde fått karakterer i noen fag enda. Likevel viser funnene at elevene trivdes med karakterfritt semester og at det holdt karakterpresset nede, og med det også stressnivået.

Informantene i **begge utvalgene** var enige om at karakterfritt semester først og fremst var positivt fordi de opplevde mindre press, spesielt karakterpress og mindre stress uten karakterer. Dette satt mange elever svært stor pris på i et ellers hektisk tenåringsliv. Videre var det noen forskjeller når det kom til hva informantene lot seg stresse av og hvem som påførte de mest press. Informantene ved **utvalg 1** opplevde et karakterpress som sprang ut av fremtidsmuligheter og bekymringer knyttet til dette, mens **utvalg 2** følte at det største karakterpresset var forårsaket av medelever de likte å sammenlikne seg med. Disse forskjellene i hva som ga mest press, kan komme av elevenes alder.

5.2 Relasjoner mellom lærer og elev som følge av karakterfritt semester

Gode relasjoner mellom lærere og elever spiller en betydelig rolle både for hvordan elevene fungerer sosialt, og for læring i skolen (Hughes & Chen, 2011). Funnene fra den første intervjurunden viser at informantene fra **begge utvalgene** opplevde at relasjonene med læreren var blitt bedre som følge av karakterfritt semester. Dette funnet sammenfaller både med forskningen til H. Eriksen og Elstad (2019) og sluttrapporten til Seland et al. (2018), der lærerne mente at de hadde fått et bedre forhold til sine elever under karakterfritt semester. En grunn som ble trukket frem, både av lærerne og elevene, var at de opplevde at samtalene om tekst ble mer faglige når de ikke sprang ut fra en karakter. Informantene ved **utvalg 1** mente for eksempel at det var enklere å være uenig og diskutere med læreren om en tilbakemelding enn en karakter, fordi samtalen i større grad handlet om teksten fremfor karakteren. På den måten opplevde elevene læreren som en veileder fremfor en vurderer. Denne beskrivelsen av samarbeid mellom lærer og elev, la også **utvalg 2** frem.

En av informantene fra **utvalg 1** påpekte i tillegg at det asymmetriske maktforholdet mellom lærer og elev hadde blitt mindre tydelig som følge av karakterfritt semester. Han mente at lærere som satt mange karakterer opplevdes som mer autoritære enn lærere som *valgte* å redusere bruken, eller å ikke sette karakterer. Dette gjorde at han synes det var lettere å bygge trygge relasjoner til norsklæreren, som ikke brukte underveiskarakterer. Drugli (2012) understreker at læreren alltid vil ha mer makt enn en elev i en lærer-elev-relasjon, til tross for at begge parter er likeverdige i møtet mellom dem. Den makten læreren innehar, kan betegnes som definisjonsmakt. Bae (1996) beskriver definisjonsmakt som lærerens mulighet til å bruke sin posisjon til å påvirke elevenes opplevelse av seg selv, noe som kan være utslagsgivende for hvordan elevene oppfatter seg selv og sitt arbeid på skolen. En slik maktposisjon må derfor benyttes slik at den fremmer elevenes selvstendighet, tro på seg selv og respekt for seg selv og andre (Bae, 1996). Ut fra funnene i denne avhandlingen, samt forskningen til Drugli (2012) og Bae (1996), kan det trekkes en slutning om at lærerens tilbakemeldinger på elevens arbeid er en svært viktig prosess i utøving av definisjonsmakt, og med det også elevens læring. Videre ser det ut som at elevene i undersøkelsen foretrakk formative vurderingsformer med læring som mål, fremfor summative karaktervurderinger. De formative vurderingene kan på den måten bidra til å styrke relasjonen mellom lærer og elev, fordi eleven i mindre grad opplever læreren som en autoritær vurderer, men heller en trygg veileder.

Under det andre intervjuet, etter at utvalgene hadde fått semesterkarakterer i norsk, fikk informantene igjen spørsmål om sine relasjoner til læreren. Denne gangen var svarene noe annerledes. Ved **utvalg 1** mente én elev at relasjonen til læreren hadde blitt dårligere etter at han fikk karakter i norsk, fordi han hadde blitt skuffet over karakteren han fikk. Videre mente han at karakteren ikke stemte overens med tilbakemeldingene han hadde fått gjennom semesteret. Skaalvik og Skaalvik (2013) understreker at støtten elever får av læreren påvirker elevenes mestringsforventninger. Mestringsforventninger handler om hvordan man bedømmer seg selv og egen innsats, og er viktig for elevenes utvikling av selvregulering. Om en elev har prestert dårlig, er det forklaringen bak som bidrar til om mestringsforventningene opprettholdes. Ifølge ulike attribusjonsteorier, utviklet av blant annet psykologene Heider (første gang beskrevet i 1920), Kelly (1960), Jones og Davis (1965), er det vanlig at mennesker prøver å finne forklaringer eller årsaker til suksesser og nederlag (referert i Malle, 2011). Denne forklaringen kan enten knyttes til personen selv (indre forhold), eller til situasjonen (ytre forhold). Den amerikanske psykologen Dweck (2000) bruker begrepene *growth mindset* og *fixed mindset* om en liknende måte å forklare egne prestasjoner på, der *growth mindset* er en måte å tenke på som fremmer endring, i motsetning til *fixed* eller fastlåst tenkemåte, som hindrer endring. En konsekvens av *growth mindset* er at personen ofte søker utfordringer, og ser på innsats som nøkkelen til fremgang. Å mislykkes med noe blir ansett som et signal for ytterligere innsats. Motsatt vil *fixed mindset* gjøre at man unngår utfordringer og lettere gir opp. Å mislykkes med noe er her en bekreftelse på at man ikke er god nok (Dweck, 2000).

Jonas, som fikk dårligere karakter enn forventet, mente at grunnen til nederlaget var at læreren hadde gitt uklare og misledende tilbakemeldinger underveis i semesteret, noe som gjorde at han mistet tillit til læreren. Videre mente han at han hadde lagt ned en innsats i revideringsarbeidet ved å gjøre de endringene læreren hadde foreslått, og at det dermed ikke var indre, personlige forhold som lå til grunn for nederlaget, men ytre forhold knyttet til situasjonen. Her kan det derfor se ut som at eleven gikk inn i oppgaven med et *growth mindset*, men at det skiftet til et *fixed mindset* etter nederlaget. På den måten kan karakteren ha vært med på å skape en friksjon i lærer-elev-relasjonen, fordi eleven utpekte læreren som hovedgrunn for nederlaget, noe som svekket elevens mestringsforventninger, som potensielt kan ha gitt konsekvenser for videre utvikling i faget, da eleven også mente han ble mindre motivert til å jobbe videre med norskfaget etter at han fikk en dårligere semesterkarakter enn forventet.

5.3 Motivasjon, innsats og holdninger i norskfaget ved karakterfritt semester

Funnene fra analysen i kapittel 4 viser at informantene i ulik grad ble motivert av karakterer. Dette funnet både sammenfaller og avviker med funn fra undersøkelsen til H. Eriksen og Elstad (2019), som viser at lærerne i deres undersøkelse opplevde at elevenes motivasjon og arbeidsinnsats i liten grad ble påvirket av karakterer.

Fem av seks informanter ved **utvalg 2** mente at motivasjonen for skrivingen ikke ble påvirket av karakterer, mens én informant mente at han ble mer motivert av å få karakterer, spesielt om han fikk gode karakterer. Ved **utvalg 1** var det også variasjoner innad i utvalget: én informant mente han ble mindre motivert av karakterer, vel å merke han som fikk dårligere karakter enn forventet, fire mente det ikke var karakterer som påvirket motivasjonen, men i større grad oppgaveteksten og andre forhold, mens to informanter opplevde at de ble mer motivert av å ikke få karakterer, fordi de i større grad kunne prøve seg frem og ta utradisjonelle valg i skrivingen, da de visste at vurderingen ikke var endelig.

Butler og Nisan (1986) anser karakterer som emosjonelt knyttet til selvoppfatning, der høytpresterende elever kan få bekreftet sitt selvilde, mens lavtpresterende elever i større grad vil ønske å unngå og forholde seg til lærers tilbakemeldinger, fordi de ikke ønsker å eksponere seg selv for kritikk (Vogl & Pekrun, 2016). Informanten som mente at han ble mer motivert til å skrive tekster av å få karakterer, spesielt bedre karakterer enn forventet, kan med det anses for å ha en respons i tråd med Butler og Nisans (1986) teori. På samme måte som informanten som opplevde å miste motivasjon for faget som følge av dårligere karakter enn forventet. Ved å forklare disse reaksjonene med Butler og Nisans (1986) teori, vil eleven som fikk gode karakterer sannsynligvis motiveres av det, og derfor fortsette med å jobbe hardt i faget, mens eleven som fikk dårligere karakter enn forventet, kan risikere å miste motivasjon og dermed nedlegge mindre innsats i norskfaget, slik at karakteren blir i tråd med forventningene. For elever som arbeider hardt og gjør sitt beste, vil det kunne oppleves som vondt å få en dårlig karakter, noe som kan øke risikoen for lært hjelpeløshet (Butler & Nisan, 1986; Covington, 1992).

Når det gjelder informantene som mente at de ikke ble påvirket av karakterer, kan også dette funnet sees i lys av tidligere forskning (H. Eriksen og Elstad, 2019). Det er likevel verdt å notere seg at et stort antall av informantene som mente at karakterer ikke påvirket motivasjonen og arbeidsinnsatsen var fra **utvalg 2**. Disse informantene fikk heller ikke

karakterer i andre fag, i motsetning til informantene ved **utvalg 1**. Flere av informantene ved **utvalg 1** poengterte at selv om ikke motivasjonen til faget lot seg påvirke av karakterer, ble holdningene, og med det også arbeidsinnsatsen, i stor grad påvirket. Ved å fjerne karakterer i norskfaget, opplevde informantene dette som et mindre viktig fag, og fag med karakterer, spesielt avgangsfag, fikk høyere status og prioritet.

I og med at informantene ved **utvalg 2** ikke fikk karakterer i noen fag, og heller ikke hadde noen avgangsfag, hadde de ikke erfaring med å prioritere innsats i ulike fag etter ansett viktighet. Likevel svarte alle informantene ved utvalg 2 «ja» på spørsmål om de ville lagt ned mer arbeid i en tekst eller oppgave, dersom de visste at de fikk karakter, eller at vurderingen ville være ekstra avgjørende for semesterkarakteren. Å legge ned mer innsats i en oppgave med karakterer, handlet i følge **begge utvalgene** ikke nødvendigvis om motivasjonen for oppgaven eller selve faget, altså den indre motivasjonen, men i større grad om frykten for å få en dårlig karakter, altså den ytre motivasjonen. Dette funnet viser altså at til tross for at flere elever mente at karakterer ikke påvirket motivasjonen deres direkte, ble de likevel indirekte motivert av karakterer, ved at de jobbet mer med en oppgave dersom de visste at den skulle karaktersettes, fordi de ikke ønsket en dårlig karakter.

Analysen viser at det også er funn som tyder på at to av informantene ble mer motiverte av å ikke få karakterer, noe som heller ikke er et nytt funn. Hopfenbeck (2011) hevder at elever i den videregående opplæringen ofte har et behov for vurderinger som ikke er for detaljerte og rigide. Videre viser hun til studier fra USA, der blant annet Gordon Stobart (2011) peker på at for rigide systemer kan hindre elevenes kreativitet i å utforske seg selv. En liste med kjennetegn kan gjerne oppfattes som en oppskrift på god tekst av elevene, noe som gjør at elevene vil etterstrebe å fylle flest mulig av kriteriene. Dette fremmer verken kreativitet, originalitet eller skriveglede (Stobart, 2011 referert i Hopfenbeck, 2011), spesielt ikke om det er for mange detaljerte kriterier. Derfor er det viktig at lærere har et bevisst forhold til bruk av kriterier ved at de finner et balansepunkt mellom hva elever skal kunne, uten at kjennetegn og kriterier står i veien for læringsprosessen.

En fordel ved å bruke mappevurdering slik det fremkommer hos E. Krogh og Jensen (2003), er at elevene i større grad kan involveres i vurderingsprosessen underveis i skrivingen, og på den måten får mulighet til å stille spørsmål, diskutere valg med læreren og prøve ut ulike alternativer, før de leverer den endelige teksten, noe flere av informantene i **utvalg 1** trakk

frem som positivt ved vurderingspraksisen. Ved **utvalg 2** ble elevene derimot summativt vurdert etter forhåndsgitte, detaljerte vurderingskriterier, både på språk og innhold, allerede etter førsteutkastet, uten mulighet til å revidere teksten. Som vist over, kan en slik vurderingspraksis fungere svært læringshemmende hos elevene ved at kreativitet, originalitet og skriveglede kan svekkes.

Funnene om karakterer og motivasjon viser at det er stor variasjon i begge utvalgene når det gjelder i hvilken grad elevene motiveres av karakterer. Flere av informantene mente at de verken ble drevet av indre eller ytre motivasjon, men lå et sted i mellom de to kategoriene. Spørsmålet bør dermed ikke kun handle om man skal ha karakter eller ikke, men hvordan man skal klare å motivere elever som er ytre motivert i en skolegang uten karakterer.

5.4 Læringspotensialet i karakterfritt semester, med fokus på mappevurdering

Funnene fra kapittel 4 viser at alle informantene først og fremst anså mappevurdering som en læringsfremmende arbeidsmetode og vurderingspraksis. Informantene ble imidlertid ikke bedt om å utdype hva de mente med begrepet *læringsfremmende*, derfor har jeg valgt å tolke svarene deres ut fra hvor vidt vurderingspraksisen så ut til å ivareta Graham og Perin (2007), Hattie (2009) og Kringstad og Kvithylds (2013) elementer og prinsipper for god skriveopplæring.

Utvikling av skriftlig kompetanse er ikke noe man nødvendigvis kan måle eller se fra en tekst til en annen, men noe som gjerne skjer over tid. Derfor kan det være utfordrende å få et valid svar på spørsmål om læringsutbytte. Jeg har heller ikke foretatt en observasjon, lest elevtekster eller forsket lenge nok på utvalgene til å kunne si noe håndfast om elevenes reelle faglige utbytte, og det er derfor viktig å presisere at diskusjonen er basert på informantenes egne oppfatninger om hvor vidt, og eventuelt hvorfor de de opplever karakterfri vurdering og mappevurdering som en læringsfremmende praksis i forhold til karaktervurdering.

5.4.1 Tilbakemeldinger og karakterer gitt samlet og hver for seg

I begge utvalgene pekte informantene på lærerens tilbakemeldinger som avgjørende for læring. Videre hevdet de at tilbakemeldingene de fikk uten karakterer var bedre enn tilbakemeldingene de fikk sammen med karakterer, fordi de ble mer utfyllende og konkrete når de ikke hadde en karakter å støtte seg på. Informantene ved **utvalg 1** sammenliknet karakterfritt semester i norskfaget med erfaringer med karakterer fra ungdomsskolen og andre

fag, og mente at karakterer i stor grad ble brukt som et substitutt for tilbakemeldinger, ikke et supplement. Videre hevdet informantene at i de tilfellene de hadde fått karakterer og tilbakemeldinger samlet, hadde tilbakemeldingen først og fremst vært et forsvar av karakteren, noe som resulterte i at de følte at de fikk mindre å jobbe med, eller forbedre i teksten, etter at de hadde fått en karakter.

En av informantene opplevde dette som spesielt demotiverende og problematisk dersom hun fikk en toppkarakter uten en utfyllende tilbakemelding. Hun mente at læreren i slike situasjoner kunne unngå å skrive utfyllende tilbakemeldinger ved å la karakteren «tale for seg», som hun igjen opplevde ga mindre rom for læring og faglig utvikling. I vurderingssituasjoner der hun ikke fikk karakterer, syns hun at tilbakemeldingene var mer utfyllende og læringsfremmende, uavhengig av hvilken karakter teksten lå på. Denne informanten opplevde å bli positivt overrasket da hun fikk semesterkarakteren sin, fordi hun mente at læreren hadde gitt så mange kommentarer på arbeidet hennes underveis, at hun ikke trodde det strakk til toppkarakter. Dette funnet sammenfaller med Butlers funn fra 1988, som viser at karakterer og tilbakemeldinger gitt sammen, har like liten effekt på læring som karakterer gitt alene. Da eleven fikk tilbakemeldinger og karakterer sammen, opplevde hun både at tilbakemeldingene var dårligere og at hun ble mindre motivert til å jobbe med teksten, fordi hun allerede visste at hun gjorde det godt nok i faget. Informanten poengterte videre at hun ikke hadde noe i mot å få karakterer, fordi de som regel var gode, men at det ikke nødvendigvis var noe hun lærte av. Hun mente altså at hun hadde større potensiale til å utvikle seg faglig dersom hun ikke fikk karakterer.

Informantene ved **utvalg 2** hadde ikke like mye erfaring med å få karakterer, men delte likevel flere av opplevelsene til utvalg 1. Blant annet hadde de opplevd at den ene gangen de hadde fått karakter i løpet av åttende klasse (i et annet fag), fikk de den uten en tilbakemelding, noe de mente de hadde lært lite av. At informantene ved begge utvalgene opplevde tilbakemeldingene som bedre uten karakterer, samsvarer i stor grad med tidligere forskning. I Butlers (1988) studier av forholdet mellom tilbakemeldinger og karakterer, viser de at tilbakemeldinger som inkluderer rangering, også har fokus på rangering. Dette mener de er problematisk, fordi elever i slike tilfeller vil ha utfordringer med å velge mellom å fokusere på rangeringen eller læringen i tilbakemeldingen, noe som i mange tilfeller gjør at den kvalitative lærerresponsen, som skal bidra til læring, drepes (Butler, 1988).

Lærerne som ble intervjuet i forbindelse med forskningen til Seland et. al. (2018) hevdet at karakterfritt semester hadde gitt dem mer tid til å drive skriveopplæring, fordi de ikke lenger måtte bruke unødvendig tid på å gi mange småprøver i løpet av et semester, samtidig som at de kunne gi elevene flere tilbakemeldinger når de ikke brukte karakterer. Også funn fra H. Eriksen og Elstad (2019) sammenfaller med funnene i min studie; lærerne i deres studie opplevde nemlig at det var enklere å gi læringsfremmende tilbakemeldinger når tilbakemeldingen ikke måtte begrunne en karakter. Disse funnene viser altså at lærerne mente at karakterfritt semester hadde gitt de mer tid til å gi bedre tilbakemeldinger, mens elevene opplevde at de fikk bedre tilbakemeldinger uten karakterer. Både lærere og elever hadde en felles oppfattelse av at tilbakemeldinger og karakterer gikk sammen, først og fremst begrunnet karakteren.

5.4.2 Tilbakemeldingens verdi

Funn fra de første intervjuene med begge utvalgene viser at alle informantene mente at tilbakemeldingene de fikk av læreren ga tilstrekkelig informasjon om faglig nivå og hvordan de kunne forbedre tekstene sine. Under den andre intervjurunden, etter at informantene hadde fått semesterkarakter i norsk, kom det imidlertid frem at to av informantene ved **utvalg 1** fikk dårligere karakter enn forventet. De to informantene pekte på ulike grunner til det utfallet.

Ola knyttet den faglige prestasjonen til indre forhold og mente at grunnen til at han fikk dårligere karakter enn forventet handlet om at han hadde undervurdert arbeidet som lå i å revidere en tekst, spesielt på globalt nivå. Han hadde utsatt bearbeidingen av mappen til to dager før den skulle leveres, noe han i ettertid innrømmet var en dårlig taktikk, da han ikke fikk tid til å gjøre alle endringene han ønsket. Jonas pekte derimot på ytre forhold da han forklarte nederlaget: han mente han hadde satt av nok tid til å revidere tekstene sine og han hadde gjort de endringene han fikk beskjed om å gjøre, men tilbakemeldingene han fikk var så positivt ladet at han trodde han skulle få en bedre karakterer enn han gjorde. Det er et faktum at elever kun gjør de endringene læreren foreslår; funn fra blant annet Jahnsen og J. Bakken (2020), Bueie (2015) og Igland (2008) viser det samme.

Forholdet mellom ros og kritikk og språket som brukes i tilbakemeldinger, har lenge vært et diskusjonstema i studier om elevers tilbakemeldingspreferanser. Forskning på elevers opplevelser av nyttige og mindre nyttige kommentarer på tekstarbeid, viser at elever først og fremst setter pris på kommentarer bestående av mye ros, men at de også ønsker kritiske

kommentarer som helt konkret forteller hva som kan forbedres i teksten (Bueie, 2016). At Jonas opplevde at tilbakemeldingene han fikk av læreren fokuserte så mye på det positive i teksten at han ble skuffet da karakteren kom, kan forklares med at flere lærere velger å formilde og avdempe kritiske kommentarer, for eksempel ved å kombinere ros og kritikk eller endringsforslag, eller ved å bruke dempende ord (Bueie, 2016). Dette kan ha ulike utfall: På den ene siden kan tilbakemeldinger som er formulert indirekte og med bruk av dempende ord, føre til misforståelser og forvirring hos elever, spesielt hos elever med norsk som andrespråk (Baker & Bricker, 2010; Hyland & Hyland, 2001). Dersom elever har negative erfaringer med å få tilbakemeldinger, kan det føre til negative følelser, som igjen kan gjøre at enkelte unngår å motta eller lese tilbakemeldingene fra læreren. Hvis elever utvikler et slikt forhold til vurdering, kan det potensielt hemme læring i fremtiden (Bueie, 2016). På den andre siden finnes det også studier som viser hvordan bruk av dempende ord kan være med på å motivere og engasjere elevene til å innta en mer aktiv rolle i revisjonsarbeidet (Tregila, 2006; 2008).

Jeg har verken lest informantenes tekster eller lærernes tilbakemeldinger på tekstene, så det er vanskelig å si hva som kan ha vært den reelle grunnen til at de to informantene fikk dårligere karakterer enn forventet. Basert på svarene til informantene i begge intervjurundene, tolket jeg det som at de mottok tilbakemeldinger i tråd med både Hattie og Timperley (2007) og Utdanningsdirektoratets (2019a) prinsipper for funksjonelle tilbakemeldinger. Informantene understrekte for eksempel at de fikk god informasjon om faglig nivå og tilstrekkelig veiledning på hvordan tekstene kunne forbedres. Newton (2007) poengterer imidlertid at en tilbakemelding kan fylle flere funksjoner og dermed er et komplekst fenomen med flere hensikter. Straub (1997) mener for eksempel det ikke kan utelukkes at elever kan oppleve en tilbakemelding som nyttig hvis den begrunner karakteren på en måte som eleven finner tydelig og rettferdig. På samme måte kan det tenkes at elever som ikke opplever tilbakemeldingen som rettferdig, kan anse den som unyttig. H. Eriksen (2017) viser i sin studie om elevers oppfatninger av norsklærerens tilbakemeldingspraksis i skriftlig norsk, at selv om en tilbakemelding kan kategoriseres som læringsfremmende, er det ikke nødvendigvis slik elevene oppfatter den. Tonne (2017) viser for eksempel til hvordan elever ikke alltid forstår læreres forslag til forbedringer, hvorpå tekster i enkelte tilfeller kan endres til det negative etter tilbakemeldinger. En måte å sjekke ut elevenes forståelse av tilbakemeldingen på, kan være ved aktiv bruk av egenvurdering og dialogbasert veiledning (Hopfenbeck, 2011).

Det er også interessant å merke seg i hvilken grad informantene i utvalget nedla ulik mengde arbeid og innsats i revideringen av tekster, der én satt av to uker, mens andre satt av to dager. I det første intervjuet nevnte dessuten Jonas at han sjelden deltok i norskundervisningen, da han anså det som *meningsløst* når han ikke fikk karakterer eller ble vurdert i det de lærte i timen. Det kan altså tenkes at grunnen til at han fikk dårligere karakter enn forventet, er mer sammensatt enn hva han selv ga uttrykk for.

5.4.3 Revidering av tekster

Black og William (1998) understreker at en forutsetning for at vurderingen skal føre til læring, er at eleven bruker kunnskapen om elevprestasjonen i videre arbeid. Skriveforskere bruker blant annet begrepet *revideringskompetanse* når de skiller mellom erfarne og uerfarne skrivere. Det viktigste kjennetegnet ved erfarne skrivere er at de reviderer tekstene sine (Kvithyld & Aasen, 2011). Det betyr at de har strategier for å vurdere og bearbeide tekster ut fra ulike aspekter som formål, innhold, mottaker, sjanger, språk, disposisjon, rettskriving og tegnsetting. Altså er en erfaren skriver i stand til å endre alle nivåer av teksten. Hovedgrunnen for å gi respons på elevtekster er nettopp å øve opp deres revisjonskompetanse. Det betyr å utvikle kunnskap om skriveprosesser og om revisjonsprosesser på den ene siden, og at opplæringen skal bidra til at elevene utvikler holdninger som gjør dem positivt innstilt til å revidere tekstene sine på den andre (Kvithyld & Aasen, 2011). Altså er ikke en tilbakemelding nødvendigvis læringsfremmende i seg selv, den må aktivt brukes i videre arbeid med tekst. Funnene fra analysen viser at det i ulik grad ble gjort, både innad i utvalgene og mellom de to utvalgene.

Ved **utvalg 1** var det forventet at informantene skulle foreta en revidering av tekstene i arbeidsmappen, basert på lærerens tilbakemeldinger, før den endelige mappen ble karactersatt i slutten av semesteret. Selv om tekstproduksjonen først og fremst ble gitt som norsklekser, og dermed foregikk utenfor skoletiden, ble det mot slutten av semesteret også satt av én norskøkt, tilsvarende fire klokketimer, til å begynne revideringsarbeidet på skolen. På den måten fikk elevene mulighet til å stille spørsmål til læreren dersom noen tilbakemeldinger var uklare.

Alle informantene i **utvalg 1** hevdet at de bearbeidet tekstene både på skolen og hjemme før de leverte sluttmappen, men det var ingen som begynte med dette arbeidet før tidligst to uker før innleveringsfristen. Begrunnelsen for dette, var mange andre prøver og innleveringer med

karakterer på samme tidspunkt, som de anså som viktigere, da det blant annet var programfag og avgangsfag. Det at informantene prioriterte fag med karakterer, samsvarer med funn hos H. Eriksen og Elstad (2019), der noen av lærerne i undersøkelsen opplevde at elevene nedprioriterte norskfaget uten karakter, til fordel for avgangsfag og fag med karakterer. E. Krogh og Jensen (2003) presiserer at læringspotensialet i mappevurdering ligger i muligheten til å bearbeide tekster over en periode. At informantene valgte å utsette revideringsarbeidet, inkludert å lese lærerens tilbakemeldinger, til slutten av semesteret, kan potensielt ha gjort at mappevurderingen fungerte mot sin hensikt ved at skriveprosessen i mindre grad var prosessorientert når tilbakemeldingene ikke ble fulgt opp underveis. En informant uttrykte i intervjuene at hun ikke lærte noe av å rette opp i gamle tekster, og at hun kun gjorde de konkrete endringene læreren foreslo. Videre mente hun at dersom hun hadde fått muligheten til å bruke lærerkommentarene til å skrive nye tekster, ville hun lært mye mer. Et gjennomgående funn i flere norske studier viser at norske elever er lite selvstendige i sitt arbeid med å revidere tekst (Bueie, 2015; Igland, 2008). Det er derfor ikke utenkelig at noen av informantene manglet teknikker for å bruke tilbakemeldinger fra læreren på en konstruktiv måte, eller at de ikke hadde fått opplæring i å gjøre det.

Lærere må aktivt instruere elevene i hvordan elever kan revidere tekstene sine (Kvithyld & Aasen, 2011). Dersom de bare skriver merknader i teksten og leverer teksten tilbake til eleven, er det lite sannsynlig at eleven utvikler revisjonskompetanse. Dette gjelder særlig de som ikke har ønsket utvikling i skrivekompetansen sin. De har ofte begrenset forståelse av revisjon og er usikre på hva som er mål og formål for skrivingen (Graham et al., 2007). Ved at informantene leverte tekster som ble vurdert med tilbakemeldinger fortløpende og underveis i semesteret, hadde de nemlig mulighet til å både bruke kunnskap fra gamle tilbakemeldinger i nye tekster, men òg revidere tekstene i arbeidsmappen over en lengre periode etter hvert som de tilegnet seg mer kunnskap og bevissthet om egen skriving.

Disse funnene viser altså at selv om det både ble lagt til rette for, og stilt krav om at elevene skulle bruke tilbakemeldinger i videre tekstarbeid, kan det tenkes at flere elever trenger veiledning på hvordan dette kan gjøres på en hensiktsmessig måte. Dette funnet sammenfaller med funn fra H. Eriksen (2017), som viser at elever i liten grad finner bearbeiding av tekst, basert på læreres tilbakemeldinger, som nyttig. H. Eriksen mener en forklaring på det kan være at elevene ofte føler seg ferdig med fagstoffet og skriveoppgaven når bearbeidingen starter. Denne forklaringen kan også passe til min forskning, da elevene i denne studien ikke

tok i bruk tilbakemeldinger før lenge etter at tekstene var ferdige. To informanter uttrykte også motløshet i møte med teksten og ønsket å gå videre etter de var ferdige med å skrive.

Til tross for at informantene i **utvalg 1** samlet opp arbeidet med revideringen til slutten av semesteret, hevdet de at de både gjorde justeringer på lokalt og globalt nivå i teksten, men kun etter lærerens tilbakemeldinger. Informantene sa de foretok endringer på både lokalt og globalt tekstnivå. Det er et avvik fra tidligere forskning, som viser at elever i størst grad bearbeider tekst på lokalt tekstnivå (Bueie, 2015; Igland, 2008). En grunn til denne forskjellen kan ligge i typen tilbakemeldinger elevene fikk. Både min, Bueies (2015) og Iglands (2008) forskning viser nemlig at elever i størst grad gjør endringer basert på læreres forslag og kommentarer. Dersom læreren til elevene i dette utvalget ga tilbakemeldinger både på globalt og lokalt tekstnivå, kan det tenkes å ha vært en grunn til mer omfattende endringer hos elevene i denne studien. Videre kan en annen grunn knyttes til utvalget i studien: I Norge har studier på dette feltet primært blitt gjort i grunnskolen, og et gjentakende funn har vært at grunnskoleelever i liten grad er selvstendige i arbeid med tekstrevidering (Bueie, 2015; Igland 2008). Informantene i **utvalg 1** var videregående elever, fra en svært prestisjefylt skole, og det er ikke usannsynlig at elever i videregående skole har videreutviklet sin revisjonskompetanse og i større grad evner å gjøre revideringer på globalt nivå, sammenliknet med elever i grunnskolen (Jahnsen & J. Bakken 2020).

Ut fra de presenterte funnene kan vi se at informantene ved **utvalg 1** anså mappevurdering som en læringsfremmende vurderingspraksis. De trakk frem tilbakemeldinger som spesielt viktig for læring, og opplevde tilbakemeldingene som bedre da de ikke ble gitt sammen med karakterer. På spørsmål om nyttiggjøring og formativ bruk av tilbakemeldingene, fortalte imidlertid informantene at de ikke leste tilbakemeldingene før helt mot slutten av semesteret, da de skulle i gang med revideringen av tekster. Det vil si at ingen av de syv informantene ved **utvalg 1** brukte tilbakemeldingene aktivt i skriveprosesser gjennom semesteret. Selv om informantene mente tilbakemeldingene gjorde de til bedre skrivere, ser det altså ut som at de ikke nødvendigvis klarte å nyttiggjøre seg av dem i praksis. Dette er et svært interessant funn, der det i tillegg kunne vært fruktbart å høre norsklærerens opplevelser av elevenes faglige utvikling ved bruk av mappevurdering. I og med at skolen hadde brukt mappevurdering i noen år allerede, er det grunn til å tro at dette er en vurderingspraksis de hadde gode erfaringer med. Her bør det imidlertid stilles spørsmål ved på hvilket grunnlag lærere anser mappevurdering som læringsfremmende: Et grunnlag som er skapt på bakgrunn av elevenes

progresjon fra arbeidsmappen til sluttmappen, eller elevenes progresjon fra én tekst til en annen tekst gjennom hele semesteret. Ut fra funnene i denne avhandlingen kan det se ut som at elevene i liten grad brukte tilbakemeldingene fra læreren før mot semesterslutt, og at tekstforbedringen derfor først kom til syne i sluttmappen, ikke underveis i semesteret. Dette kan muligens ha svekket læringspotensialet som ligger i mappevurdering, uten at læreren oppdaget det selv, fordi han til syvende og sist vurderte elevenes samlede tekstkompetanse ut fra tekstene i sluttmappen. Her kunne det vært interessant å sammenlikne informantenes tekster, både i form av førsteutkast og andreutkast, men òg fra én tekst til den neste underveis i skriveprosessen.

I **Utvalg 2** fikk ikke elevene lov til å bearbejdede tekster som skulle leveres i sluttmappen etter at de hadde fått tilbakemeldinger og gradert måloppnåelse fra læreren. Det vil si at elevenes sluttmappe var identisk med elevenes arbeidsmappe. Som allerede poengtert, presiserer E. Krogh og Jensen (2003) at et viktig prinsipp med mappevurdering, er at det bygger på prosessorientert skrijving og at tekstene bearbejdes underveis. Det kan være problematisk at elevene fikk en summativ vurdering på hver tekst, og at de ikke fikk mulighet til å levere bearbejdede tekster i sluttmappen, da vi har sett hvordan store deler av læringspotensialet i mappevurdering og karakterfritt semester bygger på prinsipper knyttet til prosessorientert skrijving (Kringstad & Kvithyld, 2013). Dette førte blant annet til at elevene heller ikke så meningen med å revidere tekster for sin egen del. En informant poengterte at *man selyfølgelig kunne gjøre det*, men at det ville vært meningsløst, da det ikke ville vært utslagsgivende for semesterkarakteren uansett. Her ser det altså ut som at, til tross for at elevene tidligere hadde sagt at motivasjonen og læringen i skriveopplæringen lå i tilbakemeldingene og prosessen, var det likevel semesterkarakteren og det ferdigstilte produktet som hadde elevenes hovedfokus. Dette funnet korresponderer både med funnene fra **utvalg 1** i denne undersøkelsen, men og med forskningen til Bueie (2015) og Igland (2008) som viser at elever sjelden gjør endringer i tekst på eget initiativ. H. Eriksen (2017) mener en mulig forklaring på dette kan være at elever i liten grad anser skrijving som en ferdighet som utvikles over tid, og at de dermed ikke ser et poeng i å nedlegge verken tid eller innsats i å gjøre endringer som ikke resulterer i bedre karakter på den aktuelle oppgaven, selv om det kan gjøre det på sikt.

Også Hopfenbeck (2011) illustrerer viktigheten av å arbeide med tilbakemeldinger. Hun mener det å legge til rette for arbeid med tilbakemeldinger er en vesentlig og uunngåelig del

av å utvikle selvregulerte elever, som er et mål i skolen og spesielt viktig for dybdelæring. Elevene i **utvalg 2** opplevde at læreren oppmuntret dem til å bruke gamle tilbakemeldinger i nye tekster, men på spørsmål om de pleide å gjøre det, var svarene noe ulike. Én elev mente han prøvde å huske på tilbakemeldingene, men at de ofte var så sjangerspesifikke at de ikke kunne overføres til nye tekster. En annen elev mente de ikke fikk god nok tid til å ta innover seg tilbakemeldingene før de måtte produsere en ny tekst. H. Eriksen (2017) poengterer at tidspunktet en tilbakemelding blir gitt på, kan ha innvirkning på hvor nyttig den oppleves for elever. Som en av informantene selv poengterer, er det ofte slik at elever har begynt å jobbe med nye prosjekter, skriveoppgaver eller vurderinger i andre fag når de får tilbakemeldinger på en tekst. Det er en rasjonell handling å prioritere fag og oppgaver som til enhver tid har nærmeste frist for innlevering (Gamlem & Smith, 2013; Lea & Street, 1998). Dette kan resultere i at tilbakemeldinger på tekster elever anser seg ferdig med, oppleves som mindre hensiktsmessig å jobbe med. Dette gjelder særlig om tilbakemeldingen er rettet mot lokale forhold i teksten eller andre spesifikke aspekter ved en spesiell tekst. Det er derfor et viktig poeng å arbeide med tekster formativt ved at elevene får tilbakemeldinger også underveis i skriveprosessen. Dysthe (2011) fremhever at tilbakemeldinger som blir gitt underveis i skriveprosessen har større mulighet til å bidra til læring, enn om de kommer etter at skriveprosessen er over. Videre mener hun tilbakemeldinger som kan rettes mot dypereliggende tekststrukturer eller faglige forhold som har overføringsverdi til ulike sjangre har et større potensial for å virke læringsfremmende (Dysthe, 2011). Det betyr altså at dersom tilbakemeldingene ikke brukes til å forbedre resultater eller utvikle ferdigheter, kan læringsmuligheter i verste fall gå tapt.

Kapittel 6: Oppsummering og konklusjon

Jeg har lagt frem og tolket et utvalg elevers erfaringer med karakterfritt semester i skriveopplæringen i norskfaget. Videre vil jeg oppsummere noen av studiens hovedfunn, samt forsøke å komme med et konkret og konkluderende svar på avhandlingens problemstilling, før jeg legger frem implikasjoner og forslag til videre forskning helt til slutt.

Hovedfunnene i denne avhandlingen viser at alle informantene i studien mente at karakterfritt semester hadde redusert stress og karakterpress i hverdagen, noe som gjorde at fokuset i større grad kunne rettes inn mot læring. Videre hevdet et stort antall av informantene at de opplevde at relasjonen til norsklæreren hadde blitt bedre som følge av karakterfritt semester, blant annet fordi karakterer ikke lenger var grobunn for konflikt. Informantene trakk også frem at tilbakemeldingene de fikk på tekstene sine hadde blitt bedre, fordi de ikke opplevdes som en begrunnelse av en gitt karakter, men en veiledning for hvordan teksten kunne forbedres. Dette gjaldt både for de faglig sterke og de faglig svake elevene. Det var imidlertid svært store forskjeller, både mellom og innad i de to utvalgene, når det kom til hvordan tilbakemeldingene ble brukt formativt. Dette var blant annet et resultat av skolenes ulike måter å praktisere mappevurdering på. Ved **utvalg 1** ble det både forventet og lagt opp til at elevene skulle revidere alle tekstene før den endelige innleveringen av mappen, mens elevene ved **utvalg 2** ikke fikk denne muligheten. Eksisterende forskning viser at revidering av tekster er avgjørende for at læring skal finne sted, noe som kan ha resultert i at læringspotensialet ved karakterfritt semester kan ha gitt svært varierende utfall i de to utvalgene (Black & Wiliam, 2009; Hattie, 2009; Kringstad & Kvithyld, 2013). Når det gjaldt elevenes motivasjon, uttrykte et par elever at de hadde blitt mer motivert, andre at de hadde blitt mindre motivert, mens flertallet mente at motivasjonen ikke ble påvirket av karakterer i det hele tatt. Informantene ved **utvalg 1** beskrev videre at karakterfritt semester hadde ført til en uheldig prioritering av fag, der norskfaget ble sett på som mindre viktig enn avgangsfag og andre fag med karakterer, på bakgrunn av vurderingspraksisen.

Basert på disse funnene, vil jeg nå besvare problemstillingen: *Hvilke erfaringer har et utvalg elever fra en ungdomsskole og en videregående skole med karakterfritt semester i skriveopplæringen i norskfaget?* Hovedkonklusjonen er at elevene ved de to utvalgene først og fremst hadde gode erfaringer og opplevelser med en karakterfri vurderingspraksis, der begge skolene arbeidet innenfor rammer ved mappevurdering. Likevel kunne informantene også vise til noen baksider ved karakterfritt semester, blant annet at flere ved **utvalg 1**

nedprioriterte norskfaget til fordel for fag med karakterer og at noen ved **utvalg 2** synes det var vanskeligere å vite hvilket faglig nivå de lå på uten karakterer. På spørsmål om karakterfritt semester og læringsutbytte, opplevde elevene i utvalgene mappevurdering som svært læringsfremmende, noe de blant annet baserte på at tilbakemeldingene de fikk fra læreren på tekstene sine var så konkrete og gode. Funnene fra analysen viser likevel at de i liten grad klarte å nyttiggjøre seg av tilbakemeldingene, noe som er et viktig prinsipp for at læring skal finne sted.

E. Krogh og Jensen (2003) har imidlertid vist at mappevurdering som vurderingsmetode har et stort potensiale til å fremme læring, ved at det vektlegger en rekke prinsipper for god skriveopplæring, som prosessorientert skriving, formativt arbeid med tilbakemeldinger, egenvurdering, kameratvurdering, selvrefleksjon, autentisk arbeid med tekst, mengdetrening, samtaler om tekst, og mye mer. Likevel viser min studie at mappevurdering ikke nødvendigvis innebærer alle disse faktorene, noe som gjør at læringsutbyttet kan variere ut fra hvordan praksisen gjennomføres. Man kan altså ikke konkludere med at karakterfritt semester i seg selv verken fremmer, eller hemmer læring, men at det handler mer om måten praksisen gjennomføres på og hvordan læreren legger til rette for vurdering for læring.

Hovedfunnene og konklusjonen som er lagt frem i denne avhandlingen ser i stor grad ut til å bekrefte tidligere forskning på feltet, noe som styrker både denne og eksisterende forsknings reliabilitet (Bueie, 2015; H. Eriksen & Elstad, 2019; Sandvik & Buland, 2014). Selv om funnene bekrefter tidligere forskning, er studien likevel viktig og nyskapende, fordi den tilfører nye perspektiver til tematikken ved å belyse *elevers* erfaringer knyttet til karakterfritt semester.

Kapittel 7: Implikasjoner og forslag til videre forskning

Funnene i denne avhandlingen har vist at elevene i utvalgene i overveiende grad hadde positive erfaringer med karakterfritt semester og mappevurdering i skriveopplæringen i norskfaget, noe som også bekrefter tidligere funn på feltet fra læreres perspektiver. Selv om erfaringene knyttet til karakterfritt semester først og fremst var positive, både hos lærere og elever, viser likevel denne studien at vurderingspraksisen også har sine svakheter. En betydelig svakhet ligger blant annet i gjennomføringen av mappevurdering, der det er opp til hver enkelt lærer hvordan de ønsker å utføre praksisen og hvilke momenter de velger å vektlegge. Funnene i dette prosjektet har vist at flere prinsipper E. Krogh og Jensen (2003) trekker frem som fundamentale for at læring skal finne sted, er de samme prinsippene som lærerne ved de to utvalgene valgte å ekskludere fra vurderingspraksisen i sine klasserom. Det var for eksempel ingen av elevene ved de to utvalgene som verken vurderte medelevers arbeid, eller seg selv og egen læring, ved at de skrev et refleksjonsnotat mot slutten av semesteret, der de reflekterte over kunnskapen de hadde ervervet gjennom skriveprosessen. Ikke bare er disse prinsippene viktig for å bli en bedre skriver, men òg for å utvikle selvregulerte elever som evner å se sammenhenger mellom ulike temaer og fenomener. Selvvurdering, selvregulering og dybdelæring er også sentrale elementer både i Opplæringslova (1998) og Fagfornyelsen 2020.

Hopfenbeck (2011) understreker at det å planlegge, gjennomføre og overvåke egen læring, samt vurdere i hvilken grad man må endre noe for å nå målet sitt, er elementære egenskaper for å oppnå selvregulering. Det er lærerens oppgave å hjelpe elevene med å utvikle disse ferdighetene. Én måte å gjøre det på kan være ved å invitere elevene inn i vurderingsarbeidet, gjennom bruk av egenvurdering eller kameratvurdering. Dersom de to skolene i utvalgene hadde brukt egenvurdering, kan det tenkes at færre misforståelser knyttet til forholdet mellom tilbakemeldinger og karakterer ville oppstått. For eksempel kunne de to elevene ved **utvalg 1**, som opplevde at karakteren de fikk var dårligere enn forventet, vært mer forberedt, og kanskje også mer forståelsesfulle for karakteren de fikk, dersom de hadde vært med å vurdere eget arbeid underveis. Flere av elevene ved **utvalg 2** påpekte at mange av tilbakemeldingene de fikk var for sjangerspesifikke til at de kunne overføres til nye tekster. Også her kunne egenvurdering hjulpet elevene til å nyttiggjøre seg av kommentarene, ved at de kunne gått mer i dybden på innholdet i kommentaren. På den måten ville også vurderingen hatt et dybdelærende aspekt.

Basert på funnene i analysen, tolkningene i diskusjonen og de videre refleksjonene i dette kapitlet, mener jeg at det viktigste å ta med seg fra denne studien er at karakterfri vurdering på mange måter kan være et godt alternativ til dagens rådende vurderingspraksis, som ser ut til å favorisere simultan bruk av karakterer og tilbakemeldinger. Studien viser et stort potensiale i karakterfri vurdering, og spesielt mappevurdering, men viser også at det er viktig å være bevisst på at vurderingsformen krever god planlegging og tydelige rammer og forventninger til elevene for at potensialet skal utnyttes til det fulle. Dersom alt dette er på plass, tror jeg karakterfri vurdering er en praksis som i stor grad kan fremme motivasjon og læring.

7.1 Forslag til videre forskning

For å besvare problemstillingen har jeg brukt intervju som metode. Det har vært viktig for meg å være åpen om at intervju alene ikke gir et helhetlig bilde på hvor vidt karakterfritt semester faktisk er læringsfremmende, og at det som har blitt presentert i denne avhandlingen derfor er basert på *et utvalg* elevers *opplevelser og erfaringer* med karakterfritt semester i skriveopplæringen i norskfaget. Ved bruk av intervjuer, har jeg løftet frem og tolket informantenes egne refleksjoner, opplevelser, erfaringer og meninger både når det kommer til karakterfritt semesters innvirkning på stress og press i hverdagen, relasjoner til norsklæreren, motivasjon, innsats og holdninger til norskfaget samt i hvilken grad karakterfritt semester oppleves som læringsfremmende. For å styrke studiens resultater bør også tematikken forskes på gjennom andre metoder, som for eksempel observasjon eller kvantitativ forskning. Ved å bruke komparativ metode kan man for eksempel sammenlikne elevtekster med karaktervurdering og uten karaktervurdering, for å måle om elevene faktisk blir bedre skrivere ved karakterfritt semester. Det kunne i tillegg til kunnskap om elevenes uttrykte meninger om praksisen, også gitt en indikasjon på om deres oppfattelser stemmer med virkeligheten og i hvilken grad funnene fra disse to casene kan generaliseres til en større populasjon. Videre ville det også vært interessant å gjøre en tilsvarende studie som min på skoler med større variasjon i elevgruppa.

Kapittel 8: Litteratur

- Alvesson, L., & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige – en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Baker, W., & Bricker, R. H. (2010). *The effects of direct and indirect speech acts on native English and ESL speakers' perception of teacher written feedback*: System.
- Bakken, A. (2020). Ungdata 2020: Nasjonale resultater. NOVA, OsloMet.
- Bakken, A., Sletten, M. A., & Eriksen, I. M. (2018). *Generasjon Prestasjon? Ungdoms opplevelse av press og stress*: NOVA, OsloMet.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det Nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. doi:10.1080/0969595980050102
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability. Journal of Personnel Evaluation in Education*. doi:10.1007/s11092-008-9068-5
- Bor, W., Dean, J., Najman, M., & Hayatbakhsh, R. (2014). *Are child and adolescent mental health problems increasing in the 21st century? A systematic review*. Australia og New Zealand: Journal and Psychiatry.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Brevik, L., & Blikstad-Balas, M. (2014). "Blir dette vurdert, lærer?" Vurdering for læring i klasserommet. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 191-206). Universitetsforlaget.
- Brookhart, S., Guskey, T., Bowers, A., McMillan, J., Smith, J., Smith, L., Welsh, M. (2016). *A Century of Grading Research: Meaning and Value in the Most Common Educational Measure. Review of Educational Research*. doi:10.3102/0034654316672069
- Bruner, J. (1970). *Om å lære*. Oslo: Dreyers Forlag.
- Bueie, A. (2014). "Jeg synes det er ett fett om det er 'klarte' eller 'hadde'." Om elevers forståelse og reaksjon på lærers tekstrespons i norskfaget. I A.J. Aasen, Skaftun, A., og Uppstad, P.H. (Red.), *Skriv! Les!* (s. 109-132). Bergen: Fagbokforlaget.

- Bueie, A. (2015). Summativ vurdering i formativ drakt – elevperspektiv på tilbakemelding fra heldagsprøver i norsk. Hentet fra <https://journals.uio.no/adno/article/view/1300>
- Bueie, A (2016). Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer slik elevene ser det. *Nordic Journal of Literacy Research*.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation of interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1988.tb00874.x>
- Butler, R., & Nisan, M. (1986). Effects of no feedback, task-related comments, and grades on intrinsic motivation and performance.
- Byrne, D. G., Davensport, S. C., & Mazanov, J. (2007). Profiles of adolescent stress: The development of the adolescent stress questionnaire (ASQ). *Journal of Adolescence*.
- Chalmers, A. F. (2013). *What is this thing called science?* (4. utg.).
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Collishaw, S. (2015). Annual research review: secular trends in child and adolescent mental health. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.
- Cook, T. D., McCleary, R., McCain, L. J., Reichardt, C. S., Fankhauser, G. & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: design & analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Covington, M. (1992). *Making the Grade. A Self-worth Perspective on Motivation and School Reform*. Cambridge: University Press.
- Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychol Bull*, 52(4), 281-302. doi:10.1037/h0040957
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2019). Forsøg med karakterfri 1.g. Slutrapport for skoleårene 2017/2018 og 2018/2019. Hentet fra https://www.eva.dk/sites/eva/files/2020-03/Rapport_karakterfri%201.g.pdf
- Drugli, M. B. (2012). Relasjonen mellom lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel. Oslo: Cappelen Damm
- Dweck, C. S. (2000). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Psychology Press.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T.L. (2010). *Skrive for å lære*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Dysthe, O. (2011). 'What is the Purpose of Feedback when Revision is not Expected?' A Case Study of Feedback Quality and Study Design in a First Year Master's Programme. *Journal of Academic Writing*.
- Eriksen, H. (2017). Elevers oppfatning av lærers tilbakemeldingspraksis: om sammenheng mellom graden av VFL-praksis og elevenes opplevde nytte av lærers skriftlige tilbakemeldinger i skriftlig norsk. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Eriksen, H. (2018). Læringsfremmende vurderingspraksis – med blick på norskfaget i to skoler. Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/61824/PhD--Harald-Eriksen--2018.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Eriksen, H., & Elstad, E. (2019). Norsk læreres erfaringer med karakterfritt semester: rom for forbedringsinnsats hos eleven og større fokus på læringsfremmende tilbakemelding fra læreren? *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis*, s. 4-20.
doi:10.23865/up.v13.1968
- Eriksen, I., Sletten, M. A., Bakken, A., & Soest, T. v. (2017). *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager*. NOVA, OsloMet.
- Evensen, L., Vagle, W., Hertzberg, F., Berge, K., & Anderson, S. (2003). *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig (KAL-prosjektet). Sammendragsrapport*. NTNU: Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. Hentet fra:
<https://poseidon01.ssrn.com/delivery.php?ID=579098091025086121116094012091116126057046084059055038121020115094110126070107127088059057002107022006023125121031087090002011042072002040020079029077109113088071118048047053064025065119095123084076017122010106018064006026088019106088116085080096072070&EXT=pdf&INDEX=TRUE>
- Fondevik, B. & Hamre, P. (2017). *Norsk som reiskaps- og dannelsingsfag*. Oslo: Samlaget.
- Gamlem, S. M., & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*.
- Gillespie, A., & Burner, T. (2019). Principals' views on the implementation of grade-free middle schools in Norway: justifications, challenges and opportunities. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, s. 21-38. doi:10.23865/up.v13.1969
- Graham, S., MacArthur, C. A., & Fitzgerald, J. (2007). Best Practices in Teaching. Evaluation and Revision. In *Best Practices in Writing Instruction*. New York og London: Guilford.

- Graham, S., & Perin, D. (2007). *A report to Carnegie Corporation og New York. Writing Next. Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools.*
- Harris, L., & Brown, G. (2009). The complexity of teachers' conceptions of assessment: Tensions between the needs of schools and students. *Assessment in Education Principles Policy and Practice*. doi:10.1080/09695940903319745
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback*. University of Auckland. Hentet fra: <http://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>
- Hertzberg, F. (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hopfenbeck, T. N. (2011). Vurdering og selvregulert læring. *Bedre skole*.
- Hoy, A. W., Pettersson, T., Ragnheiður, K., Nygård, M., & Solberg, M. H. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Hughes, J. N., & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student-teacher and student-peer relatedness: Effects on academic self efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*.
- Hyland, F., & Hyland, K. (2001). *Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback*. *Journal of second language writing*.
- Igland, M. A. (2008). *Mens teksten blir til: Ein kasusstudie av lærarkommentarar til utkast*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Jahnsen, V. R. & Bakken, J. (2020). På vei mot selvstendig tekstrevisjon? En studie av elevers revisjon av tekstutkast i norskfaget i videregående skole. Hentet fra: <https://journals.uio.no/adnorden/article/view/7847/7083>
- Kringstad, T., & Kvithyld, T. (2013). Skrivning på ungdomstrinnet. Fem prinsipper for god skriveopplæring. Hentet fra: http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/BS-2-13_web_Kringstad_Kvithyld.pdf
- Krogh, E., & Jensen, J. M. j. (2003). *Portfolioevaluering*. Syddansk Universitet: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: om å forstå og fortolke* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

- Kvale, S., Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvithyld, T., & Aasen, A. J. (2011). *Fem teser om funksjonell respons på elevtekster*: Tidsskriftet Viden og læsning.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Coping and Adaptation. *The Handbook of Behavioral Medicine*.
- Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in higher education*.
- Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of personality and social psychology*. doi:10.1037/h0035519
- Lorentzen, R. T. (2008). Å skrive i alle fag. I J. Smidt & R. T. Lorentzen (Red.), *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, T., Fønnebø, B., & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub.
- Malle, B. (2011). *Attribution theories: How people make sense of behavior*. Wiley-Blackwell.
- Malt, U., & Tranøy, K. E. (2020). Empiri. Hentet fra: <https://snl.no/empiri>
- Mangels, J. A., Butterfield, B., Lamb, J., Good, C., & Dweck, C. S. (2006). Why do beliefs about intelligence influence learning success? A social cognitive neuroscience model. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. doi:10.1093/scan/nsl013
- Matre, S., Solheim, R., Berge, K., Evensen, L., Otnes, H., & Thygesen, R. (2017). *Normprosjektet: Skrivesenteret*.
- Morse, J. M. (2015). Critical Analysis of Strategies for Determining Rigor in Qualitative Inquiry. *Qualitative Health Research*. doi:10.1177/1049732315588501
- Naob. (2021). Det norske akademis ordbok (Naob). *Teori*. Hentet fra: <https://naob.no/ordbok/teori>
- Newton, P. E. (2007). Clarifying the purposes of educational assessment. *Assessment in Education*.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlag.
- NOU 2014: 7. (2014). Elevenes læring i fremtidens skole— Et kunnskapsgrunnlag. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- NOU 2015: 8. (2015). Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser. Regjeringen.no.

- Opplæringslova. (1998). *Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring*. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5
- Penne, S., & Hertzberg, F. (2008). *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Polesel, J., Dulfer, N., & Turnbull, M. (2012). The Experience of Education: The impacts of high stakes testing on school students and their families Literature Review.
- Prøitz, T. S., & Spord Borgen, J. (2010). *Rettferdig standpunktvurdering - det (u)muliges kunst?* Oslo: NIFU STEP.
- Ryan, R., & Deci, E. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of Self Determination Research*.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*.
- Røkenes, O. H., Hanssen, P.-H., & Tolstad, O. (2012). *Bære eller bryte: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Saabye, M., Fors, K. & Pedlex. (2017). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet: grunnskolen* (11. utg.). Oslo: Pedlex.
- Sackstein, S. (2015). *Hacking Assessment: 10 Ways to Go Gradeless in a Traditional Grades School*: Times 10 Publications.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 119-144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Säljö, R. (1979). Learning about learning. Higher education. <https://doi.org/10.1007/bf01680533>
- Säljö, R. (1997). Talk as Data and Practice - a critical look at phenomenographic inquiry and the appeal to experience. Higher education research and development. <https://doi.org/10.1080/0729436970160205>
- Sandvik, L. & Buland, T. (2014). *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap. Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Trondheim: NTNU. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2015/fivis-sluttrapport-desember-2014.pdf>

- Scott, B. M., Philip, M. P., & Nathan, P. P. (2011). Construct Measurement and Validation Procedures in MIS and Behavioral Research: Integrating New and Existing Techniques. *MIS quarterly*. doi:10.2307/23044045
- Sebba, J. (2012). Policy and practice in assessment for learning: The experience of selected OECD countries.
- Seland, I., Hovdhaugen, E., Lødding, B., Prøitz, T. S., & Rønsen, E. (2018). Sluttrapport fra evaluering av forsøk med halvårsvurdering med én eller to karakterer i norsk. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning NIFU.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Smidt, J. (2010). *Skriving i alle fag*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Straub, R. (1997). Students' reactions to teacher comments: An exploratory study. *Research in the Teaching of English*.
- Suppe, F. (1989). *The Semantic Conception of Theories and Scientific Realism* (Vol. 41).
- Taras, M. (2005). Assessment - Summative and Formative - Some Theoretical Reflections. *British Journal of Educational Studies*, 466-478. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00307.x> University of Illinois Press.
- Taras, M. (2009). Summative assessment: the missing link for formative assessment. *Journal of Further and Higher Education*. doi:10.1080/03098770802638671
- Taylor, C. S. (2013). *Validity and validation*. New York: Oxford University Press.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlag.
- Tjora, A. (2017a). *Emergens: Konseptutvikling og generalisering i kvalitativ forskning: Refleksjoner og eksempler*.
- Tjora, A. (2017b). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tonne, I. (2017). Lærarrespons og skriving i grunnskulen. Forståing, effekt og muligheter. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningsfag*. Det norske samlaget

- Tregila, M. O. (2006). *A Study of Teacher-written Commentary in Relation to Student Revisions and Perceptions in College Writing Classes*. New York University, School of Education.
- Tregila, M. O. (2008). *Feedback on Feedback: Exploring Student Responses to Teachers' Written Commentary*: Journal of Basic Writing (CUNY).
- Tveit, S. (2014). Educational assessment in Norway. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*.
- 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. (2013). Motivasjon, arbeidsforhold og læring. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Motivasjon/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018). Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). Hva er grunnleggende ferdigheter? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Norsk (NRK01-06) Kjerneelementer. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Vogl, E., & Pekrun, R. (2016). *Emotions that matter to achievement: student feelings about assessment*.
- Whitmell, T. (2019). *More Teachers Are Going Gradeless. I Asked Them Why*. ASCD Express, Vol. 14, No 31
- Wikström, C. (2006). Education and assessment in Sweden. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. doi:10.1080/09695940600563470
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*
- Wise, S. I., & Smith, L. F. (2016). The Validity of Assessment When Students Don't Give Good Effort. I G. T. Brown & L. R. Harris (Red.), *Handbook of human and social conditions in assessment*. London: Routledge.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

19.4.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjektittel

Karakterforsøk i norskfaget

Referansenummer

704551

Registrert

08.07.2020 av Anne Mathilde Solsdatter Hoff - s313468@oslomet.no

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for Lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Harald Eriksen, haralde@oslomet.no, tlf: 48200091

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Mathilde Hoff, s313468@oslomet.no, tlf: 99526021

Prosjektperiode

01.08.2020 - 30.06.2021

Status

13.08.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

13.08.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 13.08.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5f036797-56c5-4109-b4c6-017d5a52f139>

1/3

dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Karakterforsøk i norskfaget”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *få kunnskap om elevers erfaringer og motivasjon i norskfaget når de ikke får karakterer*. I dette skrevet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet er å få økt innsikt i elevers opplevelser av å ikke få karakterer i norskfaget, samt undersøke om elevenes opplevelser samsvarer med læreres opplevelser av denne arbeidsmåten. Noe av bakgrunnen er diskusjonen om antall karakterer i faget og om norsklærernes arbeidsbyrde, slik det f.eks. er uttrykt i en NIFU-rapport fra 2018: Sluttrapport fra evaluering av forsøk med halvårsvurdering med én eller to karakterer i norsk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet storbyuniversitetet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du og dine medelever blir bedt om å delta i denne studien fordi dere skal i gang med et karakterfritt semester i norskfaget skoleåret 2020/2021. Dere er med det ikke tilfeldig utvalgt, men én av to skoler som har blitt spurt om å delta. Gjennomføringen av prosjektet er avklart med og godkjent av ledelsen på din skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

At du deltar på to intervjuer, ett ved skolestart (rundt oktober) og ett etter at du har fått semesterkarakterene dine i januar 2021. Her vil du bli spurt om dine erfaringer knyttet til et karakterfritt semester, fordeler og ulemper ved dette og litt om motivasjonen din i norskfaget når du ikke får karakterer. Alle personopplysninger om deg, vil bli anonymisert, men det vil bli tatt lydopptak av intervjuet, som slettes så fort prosjektet er over.

Det er frivillig å delta

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.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene om deg vil kun brukes til formålene som er nevnt i dette skrevet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Kun Mathilde Hoff, lærerstudent ved OsloMet, og Harald Eriksen, førsteamanuensis ved OsloMet, vil ha tilgang til intervjuene.

I transkribert versjon vil alle personopplysninger, som navn, være anonymisert. Ved publikasjon vil det verken være mulig å kjenne igjen institusjonen eller deg som deltaker.

Lydopptaket lagres på OsloMets Onedrive-server som konfidensiell informasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2021. *Lydopptak og alt annet som kan spores tilbake til deg, som navn, alder, klasse, skole, osv, blir da slettet. De anonymiserte transskriberte tekstfilene vil lagres på ubestemt tid (altså intervjuet med deg skrevet på papir, men helt uten personopplysninger som kan spores tilbake til deg).*

Dine rettigheter

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

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

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Opplysninger om deg behandles basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *OsloMet* 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:

- OsloMet ved Mathilde Hoff: s313468@oslomet.no
- OsloMet ved Harald Eriksen: haralde@oslomet.no
- Vårt personvernombud: Ingrid Jacobsen. NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

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

Med vennlig hilsen

Mathilde Hoff og Harald Eriksen

Samtykkeerklæring for elever under 16. år (må signeres av foresatte)

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet (*sett inn tittel*), og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn kan:

- Kan delta i to *intervjuer*.
- Jeg ønsker å se intervjuguiden på forhånd.
- Jeg ønsker en mer detaljert beskrivelse av prosjektet.

Jeg samtykker til at opplysninger om mitt barn behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2021.

(Barnets navn)

(Signert av foresatt 1 til prosjektdeltaker, dato)

(Signert av foresatt 2 til prosjektdeltaker, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Karakterforsøk i norskfaget”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *få kunnskap om elevers erfaringer og motivasjon i norskfaget når de ikke får karakterer*. I dette skrevet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet er å få økt innsikt i elevers opplevelser av å ikke få karakterer i norskfaget, samt undersøke om elevenes opplevelser samsvarer med læreres opplevelser av denne arbeidsmåten. Noe av bakgrunnen er diskusjonen om antall karakterer i faget og om norsklærernes arbeidsbyrde, slik det f.eks. er uttrykt i en NIFU-rapport fra 2018: Sluttrapport fra evaluering av forsøk med halvårsvurdering med én eller to karakterer i norsk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet storbyuniversitetet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du og dine medelever blir bedt om å delta i denne studien fordi dere skal i gang med et karakterfritt semester i norskfaget skoleåret 2020/2021. Dere er med det ikke tilfeldig utvalgt, men én av to skoler som har blitt spurt om å delta. Gjennomføringen av prosjektet er avklart med og godkjent av ledelsen på din skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

At du deltar på to intervjuer, ett ved skolestart (rundt oktober) og ett etter at du har fått semesterkarakterene dine i januar 2021. Her vil du bli spurt om dine erfaringer knyttet til et karakterfritt semester, fordeler og ulemper ved dette og litt om motivasjonen din i norskfaget når du ikke får karakterer. Alle personopplysninger om deg, vil bli anonymisert, men det vil bli tatt lydopptak av intervjuet, som slettes så fort prosjektet er over.

Det er frivillig å delta

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.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene om deg vil kun brukes til formålene som er nevnt i dette skrevet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Kun Mathilde Hoff, lærerstudent ved OsloMet, og Harald Eriksen, førsteamanuensis ved OsloMet, vil ha tilgang til intervjuene.

I transkribert versjon vil alle personopplysninger, som navn, være anonymisert. Ved publikasjon vil det verken være mulig å kjenne igjen institusjonen eller deg som deltaker.

Lydopptaket lagres på OsloMets Onedrive-server som konfidensiell informasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2021. Lydopptak og alt annet som kan spores tilbake til deg, som navn, alder, klasse, skole, osv, blir da slettet. De anonymiserte transskriberte tekstfilene vil lagres på ubestemt tid (altså intervjuet med deg skrevet på papir, men helt uten personopplysninger som kan spores tilbake til deg).

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,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Opplysninger om deg behandles basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *OsloMet* 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:

- OsloMet ved Mathilde Hoff: s313468@oslomet.no
- OsloMet ved Harald Eriksen: haralde@oslomet.no
- Vårt personvernombud: Ingrid Jacobsen. NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

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

Med vennlig hilsen

Mathilde Hoff og Harald Eriksen

Samtykkeerklæring for elever over 16. år

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Karakterforsøk i norskfaget*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i to *intervjuer*.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2021.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide til intervju nr 1

1. Hvordan vurderes dere nå? Kan dere si litt om mappa?
2. Hva er de største fordelene med å ikke ha karakterer?
 - Oppfølging/omformulering: Vil det å ikke få karakterer i norsk kunne virke positivt på press og annet stress i hverdagen? På hvilken måte?
3. Hva er de største ulempene med å ikke ha karakterer?
 - Oppfølging/omformulering: Vil de som drives av karakterer dempe innsatsen i faget når de ikke får karakter?
 - Kan dere si litt om karakterer og selvbilde?
4. Opplever du at du blir mer eller mindre motivert til å jobbe med norsk når du ikke får karakter, eller er det det samme? Fortell.
5. Legger du ned mer eller mindre innsats (uten karakterer)?
6. Har du mer eller mindre tro på at du kan mestre faget uten karakterer?
7. Påvirker karakter/ikke karakter tilbakemeldingene dere får
 - Altså: er tilbakemeldingene annerledes med/uten karakter? I så fall hvordan?
8. Kan du fortelle om tilbakemeldingen du fikk sist? (hva husker eleven – hva måtte hen jobbe mer med, hva var bra?).
9. På hvilken måte bruker du tidligere tilbakemeldinger når du skriver nye tekster? Legger læreren til rette for det? Feks ved å revidere tekster.
10. Blir teksten bedre/dårligere/lik hvis du ikke får karakter? Hvordan?
11. Har det å ikke ha karakterer påvirkning på din (elevenes) deltakelse i undervisningen? Feks i muntlige situasjoner – er det mindre skummelt å stille spørsmål?

12. Blir det lettere å konsentrere seg om tilbakemeldingene og forbedringen av teksten som skal jobbes videre med når du ikke får karakter?

13. Har det å ikke få karakterer i norskfaget påvirkning på relasjonen med læreren i faget? Hvordan?

14. (Dersom elevene har erfaring med å få karakterer) Er undervisningen annerledes når dere ikke får karakterer? → Brukes andre undervisningsmetoder? Evnt. på hvilken måte?

Intervjuguide til intervju nr 2

1. Hvordan var det å få din første karakter i norsk?
2. Hva var positivt med å få karakter?
3. Hva var negativt ved å få karakter?
4. I hvilken grad stemte karakteren du fikk overens med karakteren du trodde du skulle få?
→ I hvilken grad stemte den overens med tilbakemeldingene du har fått gjennom semesteret?
Ble du overraska?
5. På hvilken måte har karakteren du fikk i norsk skriftlig påvirket motivasjonen din i faget?
6. Revidering av tekster: På hvilken måte har tilbakemeldingene du har fått gjennom semesteret påvirket tekstene i mappa? --- brukte du feks tilbakemeldingene for å forbedre tekster før du leverte mappa? Hvordan?
7. Skrev du en refleksjonstekst til mappa?
8. Endret undervisningen seg på noen måte før dere skulle få karakterer? Eller etter?
9. Har din relasjon med norsklæreren din endret seg etter at du fikk karakter?
10. Hva tenker du om karakterfritt semester nå? Nevn fordeler og ulemper.
11. Andre kommentarer?