

Tor Martin Dahlmo

"Hvilken karakter fikk du?"

"Which character did you get?"

Bacheloroppgave i LGU53002

Mai 2019

Tor Martin Dahlmo

"Hvilken karakter fikk du?"

"Which character did you get?"

Bacheloroppgave i LGU53002
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

Forord

«Hvilken karakter fikk du?». Dette spørsmålet vil jeg tørre å påstå at alle som har gått på skole i Norge har fått høre opp gjennom skolegangen. Personlig har jeg stilt -og blitt stilt dette spørsmålet en rekke ganger i ungdomsskolen, på videregående og til og med her på lærerskolen. Ofte kan det virke som om karakteren betyr alt.

Så sitter jeg her da. Har levert bacheloroppgaven min og venter på en karakter. Jeg skal få en vurdering i form av et tall, som skal fortelle meg noe om hvor godt jeg har gjort det i en prosess som har inneholdt en rekke forskjellige deloppgaver, som til slutt resulterte i teksten du har foran deg nå. Jeg er selvfølgelig opptatt av å gjøre det godt, og blir veldig glad om jeg får en god karakter. Men, uansett hvilken karakter jeg får, vil jeg sitte igjen med en god følelse. For hva er det viktige her? Er det at jeg får en B i stedet for en C, slik at jeg kan ta sommerferie med god samvittighet? Eller er det litt lurt om jeg tar med meg noe av kunnskap, både for meg selv, men også for mine fremtidige kollegaer og elever? Gjennom denne prosessen har det blitt enda tydeligere for meg at det er viktig å fokusere på det siste, noe jeg også har minnet meg selv på underveis. Ofte har oppgavetekstens fremgang blitt satt til side, bare fordi jeg ønsker å se et ekstra foredrag med Egil Hartberg eller Alfie Kohn på Youtube, hvor de snakker om hva god vurdering er. I disse stundene har jeg følt en genuin interesse og et ønske om å lære, som jeg vil ta med meg videre.

Så hvis du møter meg i sommer, ikke spør meg om hvilken karakter jeg fikk på bacheloroppgaven min! Spør meg om hva jeg har lært! Spør meg om jeg kan fortelle deg noe om det! Spør meg om hvilken forskning som er gjort på området! Spør meg om hva som ville vært interessant å undersøke grundigere! Så trenger vi ikke tenke på karakteren.

Jeg vil rette en stor takk til informantene som har deltatt i intervjuene i studien. En stor takk til veilederen min, Eli Smeplass ved NTNU, for gode råd i utformingen av oppgaven, og støtte til å stole på egne tanker. I tillegg må jeg få rette en stor takk til samboeren min som har vært en god samtalepartner og pushet meg i prosessen. Det har vært til stor hjelp.

Tor Martin Dahlmo

Sammendrag

Denne bacheloroppgaven retter ett blikk mot karakterer i et vurdering for læring-perspektiv. Den vil gi innsikt i hvilke utfordringer lærere har ved bruk av karakterer i vurderingen. Dette kommer frem gjennom lærernes svar, teori og tidligere forskning på temaet. Dette vil i så måte være relevant lesing for lærere, skoleledere, politikere og lærerstudenter, for tanker og refleksjoner inn mot egen praksis.

For å kunne se på dette, ble tre læreres praksis og begrunnelser for praksis undersøkt gjennom intervjuer, hvor jeg ønsket å undersøke følgende to forskningsspørsmål:

1. Hvor sterkt står karakteren i ungdomsskolelæreres vurderingspraksis?
2. Hvilke begrunnelser legger lærerne i valgene de tar?

Praksisen og begrunnelsene er i oppgavens faser sett for seg selv, og i sammenheng for en helhetlig forståelse. Teori og forskning som går på vurdering for læring og karakterers innvirkning på elevenes læringsutbytte, vil legges frem som ramme for videre diskusjon. Videre vil metodevalg forklares og diskuteres opp mot hva de har å si for resultatene.

I analysen har jeg benyttet meg av fargekoding av ulike kategorier som ble funnet relevant for å svare på oppgavens to forskningsspørsmål. Videre har det lærerne sa under disse kategoriene blitt tolket alene og i sammenheng med hverandre. Funn viser at lærere vektlegger karakterer ulikt i praksisen sin. Lærerne i studien vektlegger karakterer i liten grad og ser flere utfordringer ved karakterbruk for god vurdering for læring. I studien vil det også diskuteres funn som kan peke på årsaker til at det fremdeles benyttes karakterer.

Abstract

This bachelor thesis focuses on grading from the viewpoint of assessment for learning. It will give insight into what challenges teachers faces when using grades as an evaluation method. This is made apparent through the teachers answers, theory and previous research regarding the subject. In this sense, this thesis should be a relevant read for teachers, school administrators, politicians and pre-service teachers, for thoughts and reflections of their own practice.

In order to investigate this, the practice of three teachers and their reasoning for their practice, was investigated by interview, where I looked for answers on the following two research-questions:

1. How strongly does the grade in secondary school teacher assessment practice stand?
2. What reasons do the teachers put in the choices they make?

The practice and their respective reasoning are seen both as an individual case and in conjunction with the others, to see the bigger picture. Theory and research regarding evaluation for teaching and how grades affect the students learning outcome, will be presented in the same fashion for further discussion. Furthermore, choice of method will be explained and discussed in regard to their importance to the results.

In the analysis, I have used color coding of different categories which were found to be relevant for the two research question this thesis presents. Furthermore, the teachers answers which correlates to these categories, has been interpreted both as isolated answers and in correlation to other answers. This found that teachers prioritize grades differently in their practice. The teachers in the study puts little focus on the grades themselves and sees more challenges with the use of grades when trying to achieve good assessment for teaching. The study will also discuss findings which can point to potential reasons for why grades are still being used.

Innholdsfortegnelse

FORORD	0
SAMMENDRAG	1
ABSTRACT	2
1. INNLEDNING	4
2. TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING	4
2.1 VURDERING FOR LÆRING	5
2.2 KARAKTERER OG LÆRING	6
2.3 VURDERING FOR LÆRING I EN TRADISJONELL SKOLE	8
3. METODE	9
3.1 INTERVJU	9
3.1.1 <i>Tilnærming og teoretisk perspektiv</i>	10
3.2 UTVALG	10
3.3 ETISKE HENSYN.....	11
3.4 RELIABILITET, VALIDITET OG OVERFØRBARHET	12
3.5 ANALYSEFREMGANG.....	13
4. PRESENTASJON AV FUNN	14
4.1 LÆRERNES KARAKTERBRUK I VURDERINGEN	14
4.1.1 <i>Informantenes vektlegging av karakterer</i>	15
4.1.2 <i>Fokus og vektlegging ellers i skolen</i>	16
4.2 BEGRUNNELSER FOR PRAKSIS	17
4.2.1 <i>Begrunnelser i elevenes læringsutbytte</i>	17
4.2.2 <i>Begrunnelser for karakterbruk</i>	18
5. DRØFTING	19
5.1 FORSKNINGSSPØRSMÅL 1	19
5.2 FORSKNINGSSPØRSMÅL 2.....	19
5.3 BEGRUNNELSER I LÆRINGSUTBYTTE	20
5.4 HVORFOR BENYTTES KARAKTERER?.....	21
5.5 STYRKER OG SVAKHETER MED EGEN FORSKNING, OG VEIEN VIDERE	22
6. OPPSUMMERING	22
7. LITTERATURLISTE	23
VEDLEGG 1 – INTERVJUGUIDE	25
VEDLEGG 2 – INFORMASJONSSKRIV	27

1. Innledning

Tema for denne oppgaven er vurdering for læring i ungdomsskolen. Gjennom den nasjonale satsingen *vurdering for læring* som startet i 2010, har det overordnede målet vært at skoleeiere, skoler og lærebedrifter skal videreutvikle en vurderingskultur og praksis som har læring som mål (Utdanningsdirektoratet, 2015). Vurdering som påvirkende for elevenes læring har de siste årene fått et økt fokus, og spørsmålet om hvordan vi skal vurdere elevene slik at de blir mer motivert og lærer bedre blir gjort til tema i aviser og andre medier, men også i lærerutdanningen (Engh, 2011, s.17).

I ungdomsskolen finnes det en rekke måter å vurdere elevene på, blant annet ved hjelp av karakterer. Lærerne i ungdomsskolen er lovpålagt å gi elevene karakterer ved halv- og helårsvurderingene (Opplæringsloven, 2006, § 3-4). Utenom dette står de fritt i valget om å gi karakterer eller ikke. Målet med vurdering for læring, er at vurderingen skal bidra til økt læringsutbytte hos elevene. Det er på dette området jeg er nysgjerrig på hvor karakteren står i vurderingspraksisen til lærerne, men enda mer på hvordan de begrunner valgene av denne praksisen. Begrunnelsene som fremkommer vil ses i et vurdering for læring-perspektiv, hvor teori og tidligere forskning vil knyttes inn som støtte. Det vil også drøftes hvorvidt det fremkommer andre begrunnelser eller aspekter, som kan stå som motsetning til -eller være en utfordring for lærerne når det kommer til å vurdere for læring. Studien tar utgangspunkt i følgende to forskningsspørsmål:

1. Hvor sterkt står karakteren i ungdomsskolelæreres vurderingspraksis?
2. Hvilke begrunnelser legger lærerne i valgene de tar?

Disse spørsmålene skal i oppgaven svares på gjennom intervju med tre ungdomsskolelærere. Måten det er gjort på, hva som er sett etter for å svare på spørsmålene og funnene som fremkommer, vil presenteres og diskuteres gjennom oppgavens metodekapittel, presentasjon av funn, analyse og drøfting. Mer utfyllende hva som legges i forskningsspørsmålene, vil fremkomme i oppgavens presentasjon av funn. Her vil det defineres tydeligere hva det letes etter for å kunne besvare spørsmålene.

2. Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg presentere teori og tidligere forskning på temaet. Hva vurdering for læring innebærer og målet med det, vil presenteres gjennom statlige lover og forskrifter, samt gjennom Black & William (1998) sin forskning og teorier på temaet. Dette for å ramme inn tematikken i oppgaven, mer enn å benyttes i diskusjon. Videre vil forskning som viser hva karakteren kan ha å si

for elevenes læringsutbytte legges frem, hvor undersøkelsen til Butler (1988) står mest sentralt. Dette skal legge grunnlaget for å diskutere karakteren som vurderingsmetode, i et vurdering for læring-perspektiv, og for å gi innsikt i hva som er gjort av forskning på området fra før. Avslutningsvis vil jeg trekke inn noen utfordringsaspekter, som kommer frem i hovedsak gjennom FIVIS-undersøkelsen gjennomført av NTNU og Sintef i perioden 2010-2014, men også gjennom Engh (2011). Dette for videre å kunne diskutere hva som kan stå i veien for lærerne i utviklingen av en god vurderingspraksis.

2.1 Vurdering for læring

I et historisk perspektiv ble vurdering tidligere brukt som en kontroll på at elevene hadde gjort det de skulle gjøre. Vurderingen pekte tilbake på noe som var gjort, og lærerens vurdering av kvaliteten på arbeidet ble gjerne uttrykt ved hjelp av en bokstav eller tall (Engh, 2011). I dag er vurdering noe helt annet, hvor det er tydelig at vurdering skal bidra til videre læring hos elevene. Dette ser vi blant annet gjennom formålsparagrafen § 3-2, i 2009-forskriften, som sier:

«Formålet med vurdering i fag er å fremme læring underveis og uttrykke kompetansen til eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten underveis og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane, lærlingane, praksisbrevkandidatane og lærekandidatane» (Opplæringsloven, 2009, § 3-2).

Vurdering for læring er nært knyttet til et konstruktivistisk og sosiokulturelt lærings syn (Cambridge International Education, 2017). Sentralt i disse er at hva eleven kan og hvilke forutsetninger den har, er svært komplekse og konstruert fra tidligere erfaringer og i samspillet med andre mennesker. Læreren må kjenne til disse forutsetningene for å kunne utvikle eleven ved å gjøre læring synlig. Dette står i kontrast til at læreren kan overføre kunnskap direkte til eleven. Derfor blir kvaliteten på samspillet og tilbakemeldingen fra lærer til elev kritisk i læringsprosessen (Cambridge, 2017).

Black og Wiliam (1998) var av de første som rettet blikket mot vurdering for læring mot slutten av 90-tallet. I artikkelen *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment* (Black & Wiliam, 1998), tar de for seg den formative vurderingen. Denne beskriver de som vurdering lærerne faktisk bruker til å endre og tilpasse undervisningen for å møte elevenes behov (s.2). De tok for seg tre spørsmål som ble undersøkt ved å se på vurdering i praksis i ulike klasserom. I det første spørsmålet spør de om det finnes bevis for at en bedret formativ vurdering hever elevenes læringsutbytte. Det andre spørsmålet ønsker svar på om det faktisk er rom for forbedring, mens det

tredje spør om det finnes måter å forbedre den formative vurderingen. På alle disse spørsmålene konkluderer de med et klart ja. Gjennom undersøkelsene fant de blant annet ut at lærere generelt oppmuntret elevene til å konsentrere seg om isolerte fakta på prøver, noe elevene gjerne glemte fort. De fant også t at karakterfokus gjorde at vektleggingen av læring ble lav. Det fremkom at det var en tendens til å bruke en tilnærming som vektla konkurranse mellom elevene, fremfor det å forbedre seg i forhold til seg selv. I tillegg oppdaget de at flesteparten av lærerne var dårlige på å lese over egne vurderingsnotater, diskutere vurdering med kollegaer og lese over tidligere vurderinger på elevene sine fra deres tidligere lærere (Cambridge, 2017). På dette grunnlaget kom de med forslag til en bedret vurderingspraksis i klasserommene. Oppsummert må lærerne i større grad gjøre det klart for elevene hva som må til for å oppnå resultater, de må oppmuntre til diskusjoner i klasserommet, involvere seg aktivt i å gi elevene tilbakemeldinger som sørger for at elevene kan lære, samt sørge for at elevene får muligheter og anledninger til å være aktive i sin egen og medelevenes læring (Cambridge, 2017). Black og Wiliam (1998) avslutter med å si at en forbedring av vurderingen, som har en så stor plass i arbeidet i klasserommene, er det området som, hvis det forbedres, har mest å si for elevenes prestasjoner. De ber også myndighetene og beslutningstakere om å ta muligheten til å lede oss i den retningen (s.12). I Norge kom vurdering for læring, med ideer fra blant annet Black og Wiliam, frem i lyset en del år senere, blant annet gjennom formålsparagrafen (2009) og den nasjonale satsingen vurdering for læring (2010). Det vil være interessant å se hvordan disse tankene gjør seg på skolenivå, noe som vil komme frem gjennom svarene fra lærerne i studien.

2.2 Karakterer og læring

Sentralt i denne studien er ønsket om å se på hvilke pedagogiske begrunnelser lærerne legger til grunn for sin vurderingspraksis. I dette delkapittelet vil jeg ta for meg tidligere forskning og teori som forteller oss noe om hva karakterer har å si for elevenes læring.

«En rekke forskningsprosjekter har vist at feedback i sammenheng med karakterer er læringshemmende» (Hartberg, Dobson & Gran, 2012, s.125). Judith Butler (1988) henviser i (Hartberg et al., 2012, s.125), undersøkte læringsutbyttet hos 132 elever fordelt på tolv klasser i Israel, hvor ulike former for feedback ble gitt. Elevene fikk en oppgave som ble jobbet med over en læringsperiode, og deretter uavhengig gradert av forskere og lærere. Etter to dager fikk elevene i fire av klassene vite hvordan de var gradert på en skala fra 40 til 99. I fire andre klasser fikk de kommentarer på hva de hadde lyktes med, sammen med hva de kunne få til bedre. I de siste fire klassene fikk de både gradering og kommentarer. Ved neste oppgavelevering hadde elevene som kun fikk kommentarer bedret seg i gjennomsnitt 30 prosent. De som bare hadde fått gradering, viste ingen progresjon. Det mest interessante var hva som skjedde med elevene som fikk begge deler.

Disse elevene viste det samme som elevene som kun fikk gradering, nemlig ingen utvikling. Tendensene viste seg uavhengig av elevenes nivå. Dette forklarer Butler med at de som fikk vite at de var på et høyt nivå, ikke så noe behov for å lese kommentarene. De som fikk vite at de lå på et lavt nivå, ønsket ikke å lese kommentarene, siden de av den grunn ville bli ytterligere ydmyket. Hun oppsummerer undersøkelsen med å si at graderinger dreper kommentarer (Hartberg et al., 2012, s.125).

Hartberg et al. (2012) oppsummerer kapittelet sitt med to råd for effektiv feedback, nemlig at det må utløse tenkning og at man må hindre at emosjonelle reaksjoner hindrer denne tenkningen. Her vises det til Wiliam (2011) som påpeker viktigheten av at elever ikke sammenlikner seg med hverandre. Av sammenlikning er det karakterer som trekkes frem som utløsende for de emosjonelle reaksjonene som kan stå i veien for læring (s.8). Det vil være interessant å se om lærerne som ble intervjuet vil trekke frem egne erfaringer som har likheter med dette. Altså, om karakteren blir overdøvende i elevenes emosjoner og står i veien for ønsket om å lære. Hvis det er tilfelle, er det enda mer interessant å se på hva lærerne gjør med praksisen sin for å motvirke dette, og hvilke begrunnelser de legger i valgene sine.

Alfie Kohn, som av Time Magazine er blitt beskrevet som USA's fremste kritiker av skolens og utdanningens karakter -og testfokus, tar utgangspunkt i begrunnelser som av lærere, skoleledere, politikere og andre, ofte brukes og har blitt brukt i rettferdiggjøringen av bruken av karakterer i vurderingen. I artikkelen *Grading – The Issue Is Not How but Why*, tar Kohn (1994) for seg disse begrunnelsene, og ser på dem opp mot læring. Den første begrunnelsen han trekker frem er bruken av karakterer for å motivere elevene til å jobbe hardere. Her undergraver han ikke, men påpeker viktigheten av motivasjon for læring. Han stiller seg videre kritisk til lærere som bruker karakterer som motivasjon, for at elevene skal jobbe hardere. I virkeligheten er det en forskjell i kvalitet mellom den indre egne motivasjonen, hvor man har en egen interesse for det man lærer, og den ytre motivasjonen, hvor læringen blir sett på som et middel for å enten unnsnippe en straff eller få en belønning. For eksempel i form av en god karakter (Kohn, 1994). Det Alfie Kohn peker på som mest destruktivt for elevenes læring, er at den ytre motivasjonen ofte undergraver den indre iboende motivasjonen. Her kan vi trekke linjer til Butlers (1998) undersøkelse, hvor elevene som fikk gradering sammen med tilbakemeldinger hadde et dårligere læringsutbytte enn de som kun fikk tilbakemeldinger, da fokuset lå på resultatet. Kohn (1994) viser også til flere studier innen psykologisk sosiologi, som viser at fokuset på læring har en tendens til å forsvinne når elevenes fokus er på karakterer.

2.3 Vurdering for læring i en tradisjonell skole

En av utfordringene med vurdering for læring er å implementere denne praksisen i skoler som har lange tradisjoner for hyppige tester og karaktersetting. I Norge har vi lange tradisjoner med karakterer i skolen, og tidligere ble de brukt som premiering som et motiverende og disiplinierende middel i norsk skole. Karakterdebatten er heller ikke på noen måte noe nytt og moderne i den norske skolepolitikken. Allerede på trettitallet ble det gjennom reformpedagogikken satt spørsmålsteget ved karaktersystemet, mens det i 1972 ble utnevnt et *Evalueringsutvalg* hvor flertallet ville fjerne karakterer helt fra grunnskolen. Dette resulterte i et rabalder en sjelden har sett maken til i norsk skole, som bare endte med at saken ble lagt på is og vi fortsatte med karakterer (Imsen, 2016, s. 474-475). Debatten sprang blant annet ut fra tanker om at karakterer tyranniserte undervisningen, ved at elevene kun fokuserte på karakterene fremfor læringen i seg selv (Imsen, 2016, s. 475). Engh (2011) mener det er urealistisk å tro at lærere noen gang vil slutte med summative prøver, prøver som utelukkende er lagd for å måle elevenes nåværende kompetanse, selv om disse prøvene står lite i stil med intensjonene rundt vurdering for læring (s. 57). Spørsmålet som tar for seg hensikten med tester og karaktersetting i et vurdering for læring-perspektiv, har i norske ungdomsskoler og videregående skoler blitt overskygget av tradisjoner. Ofte har grunnlaget for terminkarakteren ved halv -og helårsvurderingene bunnet i hyppige tester, og dermed også en rekke karakterer, hvor gjennomsnittet av disse skal rettferdiggjøre standpunkt-karakteren til slutt (Engh, 2011). Han oppsummerer med å forklare at det ofte kan være vanskelig for lærere å stille spørsmål ved en praksis man har vært utsatt for gjennom mange år, både som elev og som lærer. Han peker også på at forskning som viser til økning i læringsutbyttet gjennom en formativ praksis har vært lite påaktet i Norge opp til de siste årene.

Lærerutdanningen ved NTNU og Sintef gjennomførte i perioden 2010 til 2014 FIVIS-undersøkelsen, hvor målet var å se på betydningen vurderingskulturen i skolen har for elevenes læringsutbytte. Dette ved å undersøke skoler som deltok og ikke deltok i den nasjonale satsingen *Vurdering for læring* i samme periode. Hovedfunnene fra undersøkelsen viste et mangfold av vurderingspraksiser i skolen, både mellom skoler og skoleslag, men også internt i den enkelte skole. Resultatene viste og at skoleledelsen spiller en avgjørende rolle for utviklingen av skolens vurderingskultur og vurderingspraksis, hvor lederens rolle i utviklingsarbeidet enten hemmer eller fremmer det (Buland & Sandvik, 2014, s. 10-11). De trekker i tillegg frem funn som viser store variasjoner mellom lærerne når det kommer til å gi gode tilbakemeldinger, og dermed også god vurdering for læring. I gode tilbakemeldinger legger Buland & Sandvik (2014) å fortelle elevene om kvaliteten på arbeidet som er gjort, samtidig som man skal gi elevene informasjon om hva som er viktig for å utvikle seg videre i

faget (s. 11). Prosjektets funn finner også et spenningsfelt mellom forvaltningen av skolepolitiske styringsmekanismer på den ene siden, og det praktiske arbeidet i klasserommet på den andre. Her kan det være at ledelsen har fokus på karakterstatistikker og mulige klagesaker, mens utviklingen av god vurdering i for stor grad legges på lærernivå (Buland & Sandvik, 2014, s. 12-13). Videre i oppgaven vil jeg knytte funn opp mot disse utfordringene, for å kunne diskutere om de kan ligge til grunn for lærernes praksis.

3. Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere metoden som er brukt for innsamling av empirien, som videre skal brukes til å svare på forskningsspørsmålene som ble lagt frem i innledningen. Først vil fremgangsmåten bli beskrevet, hvor tilnærmingen i prosessen også vil fremkomme. Metodiske valg vil begrunnes og diskuteres opp mot forskningsspørsmålene underveis, før jeg diskuterer de mer helhetlig i delkapittelet om reliabilitet, validitet og overførbarhet. Avslutningsvis vil jeg presentere fremgangsmåten i analysen av empirien som er samlet inn. Fremgangsmåtene i de ulike delene av prosessen vil jeg begrunne og vurdere ut ifra egne tanker, men med støtte fra metode- og analyseteori.

3.1 Intervju

Med utgangspunkt i problemstillingen på daværende tidspunkt, som var «hvilke holdninger har ungdomsskolelærere til karakterer?», var jeg ute etter tanker og holdninger fra ungdomsskolelærere. Larsen (2017) påpeker viktigheten av at datainnsamlingen innhenter informasjon som er relevant for problemstillingen. Det forklares videre at i kvalitative intervjuer ønsker forskeren å få innsikt i personers erfaringer, meninger og følelser (s. 97). Jeg valgte derfor å gjennomføre det samme kvalitative intervjuet med tre forskjellige lærere i ungdomsskolen. Valg av informanter vil jeg komme tilbake til i delkapittelet om utvalg. Intervjuet tok utgangspunkt i intervjuguiden (Vedlegg 1), som består av seks nøkkelspørsmål under ulike kategorier. Disse kategoriene og spørsmålene er ment for å gi en helhetlig oppfattelse av lærernes tanker, holdninger og praksis når det kommer til karakterer i vurderingen. Kategoriene er *karaktergivning*, *påvirkning*, *vurderingspraksis*, *mål*, *fokus* og *samarbeid*. Under nøkkelspørsmålene er det med oppfølgingsspørsmål som verktøy for mer utfyllende svar ved behov. Larsen (2017) definerer slike intervjuer som semistrukturerte intervju (s. 99) Slike intervju har gjerne en fleksibel intervjuguide, gjerne med ferdig formulerte spørsmål eller stikkord, men som er fleksibel med hensyn til rekkefølgen, og at man stiller oppfølgingsspørsmål der en finner det nødvendig at informanten utdyper mer. «Delvis strukturerte intervjuer kan gi en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet» (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 80). I intervjuet var jeg

opptatt av å komme innpå alle nøkkelkategoriene som tok utgangspunkt i problemstillingen på daværende tidspunkt, men samtidig være åpen for at informantene kunne komme med utdypende informasjon. Dette enten på eget initiativ, eller ved hjelp av oppfølgingsspørsmålene. Et eksempel på dette er ved nøkkelspørsmålet «hvordan er praksisen din når det kommer til å gi undervisvurderinger?», som gav en oversikt over praksisen, mens oppfølgingsspørsmålet «har du tenkt noe gjennom hvorfor du benytter deg av denne type vurdering/vurderinger?», var ment for å få frem tanker og refleksjoner rundt valg i egen praksis.

3.1.1 Tilnærming og teoretisk perspektiv

Problemstillingen har underveis i prosessen endret seg, noe som er vanlig i kvalitative studier. Dette er fordi en gjennom innsamling av data og analysing får ny innsikt og kunnskap (Larsen, 2017). For denne studiens del, har temaet hele tiden vært det samme, selv om problemstillingen har fått en endret formulering og blitt omgjort til to forskningsspørsmål. Intervjuguiden ble som tidligere nevnt utarbeidet da problemstillingen var «hvilke holdninger har ungdomsskolelærere til karakterer?». Gjennom prosessen med intervjuer, lesing av teori og tidligere forskning og et tydelig teoretisk perspektiv, har jeg sett det hensiktsmessig å trekke inn praksisen til lærerne gjennom et eget forskningsspørsmål, da jeg vil knytte lærernes begrunnelser, tanker, meninger og holdninger opp mot denne i forskningsspørsmål to. Det teoretiske perspektivet som fokuserer på karakterer opp mot vurdering for læring har blitt utarbeidet underveis i prosessen, og var mindre tydelig da intervjuguiden ble utarbeidet og intervjuene gjennomført. I ettertid ser jeg at spørsmålene kunne vært noe mer vinklet inn på læring og vurdering for læring med utgangspunkt i karakterbruk. Samtidig er forskningsspørsmålene og bakteppet for studien justert etter svarene fra lærerne i intervjuene, hvor de på egenhånd trakk inn læringsaspekter på karakterer som vurdering. Relevant teori har blitt trukket inn underveis i prosessen, sammen med analyse og tolkning av funnene som fremkommer. Tilnærmingen i metoden går derfor i en *induktiv* retning. Leseth og Tellmann (2014, s. 34) henviser i (Larsen, 2017, s. 24) forklarer også at forskeren med denne tilnærmingen ofte er åpen for ulike forklaringer, dermed utelukker man ikke noe før forskningen starter.

3.2 Utvalg

Utvalget består av tre enheter eller informanter fra målgruppen som forskningsspørsmålene ønsker å undersøke, nemlig ungdomsskolelærere som har erfaring i det å vurdere elevene. Det var derfor viktig for meg å finne lærere som hadde noe fartstid i skolen. Dette var for å få informanter som kan si noe om praksisen sin, og forhåpentligvis også ha erfaringer, tanker, holdninger og begrunnelser for denne praksisen. Denne type utvelgelse kalles ifølge Christoffersen og Johannesen (2012, s. 50) for

strategisk utvelgelse, hvor forskeren må tenke gjennom hvilken målgruppe som må delta for å samle nødvendig informasjon. Det neste steget er å samle personer fra målgruppen til å delta. I mitt tilfelle var målgruppen ungdomsskolelærere som har vurdert elever, men hvilke lærere innenfor denne målgruppen skulle jeg velge ut? De to første informantene ble plukket ut med utgangspunkt i kravene ovenfor, men tilfeldig innenfor disse. Denne utvelgelsesformen kalles for *kriteriebasert utvelgelse* (Christoffersen og Johannesen, 2012), hvor informanter velges ut fordi de oppfyller spesielle kriterier (s. 51). Disse to lærerne underviser og vurderer på samme skole, men på ulike trinn. Dette vil tas med i betraktningene i oppgavens analyse og drøftingsdel. Den tredje læreren ble valgt ut fordi jeg visste at vedkommende ikke brukte karakterer i vurderingen, derfor var jeg interessert i begrunnelsene han la i denne praksisen. Denne formen for utvelgelse kalles *ekstrem* eller *intensiv utvelgelse* hvor personene enten er rike på informasjon fordi de er ekstreme, eller at de er sterkt preget av visse kjennetegn (Christoffersen og Johannesen, 2012, s.50). Ifølge Larsen (2017) baseres disse to måtene å velge ut informanter på som *ikke-sannsynlighetsutvelging*, hvor informantene ikke er tilfeldig plukket ut (s. 89). Da kan vi heller ikke vite om utvalget representerer populasjonen, som i dette tilfellet er alle ungdomsskolelærere i Norge. Dette gjør at studien ikke er statistisk generaliserbar, noe som heller ikke er et mål. Likevel bør den ha en overføringsverdi, ved at funnene som fremkommer er relevante og interessante for grupper utover informantene som deltar. Dette skal jeg diskutere videre i kapittelet om studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet, og drøfte opp mot funnene som fremkommer.

3.3 Etiske hensyn

I forkant av utarbeidelsen av intervjuguide og gjennomføring av intervjuer med lærerne, sørget jeg for å lese meg opp på etiske retningslinjer innen forskning flere steder. Dette gjorde jeg for å sørge for at jeg holdt meg innenfor retningslinjene gjennom hele prosessen. For det første er prosjektet ikke meldepliktig til NSD (Norsk Senter for Forskningsdata), da det kun behandles opplysninger som ikke på noen måte kan spores tilbake til personene som deltar (NSD, 2018). Lærerne har under hele prosessen blitt og vil videre bli henvist til som lærer 1, 2 og 3 for å unngå gjenkjennelse. Alle beskrivelser av lærernes svar vil også fremkomme på et generelt grunnlag i henhold til etiske personvernprinsipper som Den nasjonale forskningsetiske komiteen (NESH, 2016) har utviklet. Før intervjuene fikk lærerne utdelt et informasjonsskriv (Vedlegg 2), hvor informasjon om prosjektet og hvordan det tok hensyn til deres personvern ble beskrevet. Deres samtykke til å delta fremkom muntlig, da underskrift er å regne som en personopplysning meldepliktig til NSD. Skriftlig i skrivet og muntlig i forkant av intervjuene, ble lærerne informert om deres rett og mulighet til når som helst å kunne trekke seg fra intervjuet uten begrunnelse eller ubehag. Dette er i henhold til NESH sine

retningslinjer for informert samtykke (Larsen, 2017, s. 15-16). Oppsummert har informantenes rettigheter når det kommer til personvern i denne studien blitt ivaretatt på en hensynsfull og informerende måte, og vært gjennomgripende gjennom hele prosessen.

3.4 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

Reliabilitet handler om nøyaktighet eller pålitelighet. Dette handler blant annet om å være nøyaktig i behandlingen av data, ved å holde orden på den (Larsen, 2017, s. 94-95). Svarene til lærerne har under hele prosessen vært adskilt, slik at de ikke blandes. I koding av tekst har svarene blitt fargekodet og systematisk satt opp i tabeller under hver lærer for god oversikt. På grunn av nye regler fra NSD (2018) som hindret lydopptak, ble svarene fra intervjuene notert ned i stikkordsform og renskrevet rett i etterkant. Dette gjorde jeg for å få skrevet ned svarene mens de fremdeles var sterkt i minnet. Det kan diskuteres om jeg fikk skrevet ned alt lærerne sa og måten det ble skrevet ned på. Vivi Nilssen (2012) forklarer at tekster produsert av forskeren aldri blir helt nøyaktige. Hun forklarer med at i egen tekst ligger det allerede tolkninger, siden vi selv bestemmer hva som er viktigst. I tillegg går tonefall, mimikk kroppsspråk, og tonefall bort, når talen gjøres om til tekst (s. 46-47). For å minke eventuelle utslag på dette området, ble intervjuene renskrevet mens minnene fra dem var sterke, altså rett i etterkant. Et annet viktig aspekt ved reliabilitet er hvor klare og tydelige spørsmålene er, og at de ikke skal være ledende. Hvis datamaterialet bygger på forskerens skjønn, er ikke datamaterialet troverdig (Larsen, 2017, s. 95). Her vil jeg trekke frem to oppfølgingsspørsmål fra intervjuguiden som i ettertid kan vurderes om er noe ledende. Spørsmålene går inn under lærernes vurderingspraksis og tanker rundt karakterer i undervisvurderingen, og lyder: *ser du noe positiv effekt av å gi tallkarakterer undervis?* og *ville det hatt noen betydelige negative konsekvenser hvis elevene ikke fikk tallkarakterer undervis i året?* Ved å be læreren om å lete etter positive effekter for å gi tallkarakterer, og samtidig lete etter negative konsekvenser for ikke å gi det, kan det tenkes at tilnærmingen min eller min holdning til karakterer har vært med på å påvirke lærernes svar i retning av å være mer negative til karakterer enn de faktisk er. Når det er sagt, stilte jeg klare og tydelige spørsmål fra den semistrukturerte intervjuguiden, som også gav lærerne mulighet til å komme med sine egne tanker og erfaringer. Selv om to av spørsmålene kunne være noe ledende, ble svarene og holdningene deres på disse spørsmålene, bekreftet gjennom de andre spørsmålene.

Validitet i kvalitative studier handler om at forskningen er bekreftbar, troverdig og har en overføringsverdi. Bekreftbarhet dreier seg om at vi stiller spørsmål som gir svar på undersøkelsen vår, slik at dataen vi samler inn er relevant og kan være med på å svare på problemstillingen (Larsen, 2017, s. 93). Da denne studien hele tiden har vekslet mellom teori og empiri, har svarene og teorien

vært med på å forme problemstillingen. Dette gjør at problemstilling og svar som utkommer henger tett sammen, bortsett fra på et område. Dette vil diskuteres i drøftingen, men i korte trekk går det på at det kunne vært stilt mer direkte spørsmål om begrunnelser for å benytte seg av karakterer, for å ende opp med tydeligere svar. Troverdighet handler om at våre funn og fortolkninger er gyldige for den virkeligheten som er studert. Her kommer også overførbarhet inn i bildet, som handler om at man skal kunne overføre funnene til andre grupper enn de som har vært deltakere i undersøkelsen (Larsen, 2017, s. 93-94). Lærerne i studien har vært i skolen og vurdert elevene i omtrent like lang tid. Dette gir et smalere utvalg enn hvis vi for eksempel hadde intervjuet en nyansatt lærer, en som hadde vært i skolen i 15 år og en som snart skulle pensjoneres. Dette ville kanskje gitt oss mer sprikende svar og en større overføringsverdi til hele populasjonen, som er alle ungdomsskolelærere i Norge. Det at den ene læreren er valgt ut på grunnlag av at han ikke gir karakterer og har tydelige holdninger og tanker til det, vil også gjøre overførbarheten mindre. Likevel er jeg i denne studien ute etter disse lærernes egen vurderingspraksis, og hva de begrunner den i. Studien vil gi oss et innblikk i disse lærernes syn på vurdering for læring, og forhåpentligvis også begrunnelser som får frem visse utfordringer. Funnene er sett opp mot relevant teori, som er med på å underbygge dem. I intervjuene trekker også alle lærerne frem praksis og fokus hos andre på skolen, noe som er med på å øke overførbarheten ved at flere enheter trekkes inn. Studien kan sies å ha en sterk indre validitet, som vil si at det er sammenheng mellom funn og det teoretiske rammeverket (Larsen, 2017, s. 94). Den eksterne validiteten handler om at studien har overføringsverdi, om den kan si noe om andre grupper enn akkurat de som er studert. Det er vanskeligere å svare på hvor sterk ekstern validitet studien har. Naturlig vil det være en del av populasjonen som ikke har like tydelige holdninger som hos læreren som ikke gir karakterer. Samtidig er det ikke utenkelig at det i store deler av populasjonen er lærere som har noen av de samme tankene og begrunnelsene som lærerne i undersøkelsen. Dette er studiens teoriforankring med på å tydeliggjøre.

3.5 Analysefremgang

Utgangspunkt for analysen er intervjuguiden (Vedlegg 1), hvor svarene til lærerne er renskrevet og ført inn under de ulike nøkkelkategoriene. For å skape en oversikt over lærernes karakterbruk har jeg benyttet meg av fargekoding av ulike delkategorier av teksten. Koding og kategorisering av tekst er et analytisk hjelpemiddel som gjør det lettere for oss å få øye på mønstre og tendenser i funnene våre, altså å tolke. En tar utgangspunkt i sitater fra teksten, som grupperes etter likhetstrekk. Denne fasen handler om å redusere datamengden vår. Informasjon som er relevant for å kunne svare på forskningsspørsmålene tas med, mens alt annet utelukkes (Larsen, 2017, s.114). Sitater fra hver kategori ble lest alene, men og i sammenheng med de andre sitatene for en helhetlig forståelse og

grunnlag for videre tolkning. Jeg har også lest gjennom de renskrevne intervjuene en rekke ganger, for å danne meg et bilde av hver lærer for seg selv. I neste kapittel vil jeg gå nærmere inn på hvordan funn på de ulike forskningsspørsmålene er tolket alene og opp mot hverandre.

4. Presentasjon av funn

Denne studien består av to forskningsspørsmål. Det første ønsker en innsikt i hvor sterkt karakteren står i vurderingspraksisen til ungdomsskolelærere. Det andre ønsker å se på begrunnelser for denne praktiseringen. Funnene på hvert forskningsspørsmål vil presenteres og tolkes for seg selv, men også i sammenheng med hverandre. Dette gjøres fordi begrunnelsene bør og må ses i sammenheng med den praksisen lærerne bedriver.

4.1 Lærernes karakterbruk i vurderingen

Hvor sterkt står karakteren i ungdomsskolelæreres vurderingspraksis?

Med utgangspunkt i intervjuguiden (Vedlegg 1), merket jeg meg to nøkkelspørsmål som tok for seg lærernes vurderingspraksis og bruk av karakterer. Disse var «hvordan er praksisen din når det kommer til å gi underveisvurderinger?» og «gir du karakterer utenom halv- og helårsvurderingene?». Disse spørsmålene, med sitater også fra andre spørsmål, gav meg oversikt over informantenes egen praksis. Underveis i prosessen så jeg at det lærerne sa om vurderingspraksisen på resten av skolen, ga et enda bredere bilde på ungdomsskolelæreres vurderingspraksis. Funn på dette området er med på å svare på det første forskningsspørsmålet, men det er viktig å huske at forskningsspørsmål to skal diskuteres i lys av praksisen til våre tre informanter og ikke resten av skolen. Aspektet som går på resten av skolen er ment for å gi grunnlag til å diskutere om det kan ligge begrunnelser for praksis i kollegaers, skoleledelsens eller andres holdninger og fokus, som direkte eller indirekte påvirker lærerne som har deltatt i studien. Dette kom frem gjennom nøkkelspørsmålet som går på *samarbeid* som spurte om hvordan de på skolen samarbeider når det kommer til vurdering, og om de utfører lik vurderingspraksis. Det kom også frem gjennom nøkkelspørsmålet som går på *fokus*, hvor jeg spurte «er det forskjeller i hvem som har mest fokus på karakterer?». Med utgangspunkt i disse nøkkelspørsmålene og lærernes svar, kom jeg frem til fire kategorier, hvor sitater som passet de ulike kategoriene ble fargekodet og stilt opp i en tabell for videre tolkning. Disse var *egen praksis*, *skolens praksis* og *fokus*. En mer gjennomgripende kategori, som kom frem mer uavhengig av nøkkelspørsmålene, var *holdninger*. Denne kategorien viste seg som viktig supplement for en dypere tolkning, enn å bare se på lærernes konkrete karakterbruk.

4.1.1 Informantenes vektlegging av karakterer

Lærer én og to fra intervjuene i studien bruker karakterer som en del av vurderingen av elevene. Den tredje læreren bruker ikke og har aldri brukt karakterer i den formative vurderingen av elevene sine. Det kom også frem av lærer to, at hun tidligere gav karakterer i alle vurderingssituasjoner, men at hun i senere år har blitt mer tilhenger av andre vurderingsmetoder. Selv om to av lærerne bruker karakterer i vurderingen, kan vi ikke på dette grunnlaget si så mye om hvor sterkt karakteren står i vurderingspraksisen. Hos den tredje læreren er det tydelig at karakteren ikke har noen plass i den formative vurderingen. Det er flere ting som vitner om at alle tre lærerne legger lite vekt på karakteren i sin vurdering. I intervjuene var alle tre lærerne mest opptatt av å fortelle om andre typer vurderingsmetoder, foran det å snakke om karaktervurdering. Metodene de trakk frem, skulle gi elevene tilstrekkelig informasjon om hvordan de lå an. Lærer én trekker frem vurderingsskjemaer og det å snakke med elevene om hvordan de har gjort det. Lærer to gir alltid tilbakemelding på områder elevene mestrer, og fremovermelding på områder elevene bør jobbe mer med. Hun trekker også frem vurderingsskjemaer og det å snakke med elevene, slik at de forstår hvorfor de ligger an som de gjør. Lærer tre vurderer elevene skriftlig, muntlig og på video, og gir ikke karakterer. Han gir i likhet med de to andre tilbakemeldinger på ulike arbeider og prosesser.

Det kommer også frem flere holdninger og tanker fra lærerne, hva gjelder karakterer. Dette er med på å gi oss et enda tydeligere bilde på hvor sterkt karakteren står i vurderingspraksisen deres. Lærer tre har tydelige holdninger i mot karakterbruk, da han mener at de kun er en ytre motivasjon. Han sier at elevene jobber for å få gode karakterer fremfor å lære. Lærer én og to tok tak i oppfølgingsspørsmålet «ville det hatt noen betydelige negative konsekvenser hvis elevene ikke fikk tallkarakterer underveis i året». Her svarer lærer én at det kanskje ville være positivt, da elevene får fokuset vekk fra tallet. Samtidig sier hun at det på en annen side kan komme som et sjokk for enkelte, når elevene skal få karakterer ved halv- og helårsvurderingene. Her påpeker hun viktigheten av gode tilbakemeldinger hvis karakterer kuttes ut, slik at elevene vet hvordan de ligger an. Lærer to mener at det ikke ville hatt noen negative konsekvenser, da de uansett har vurderingssituasjoner hvor elevene får vite hvordan de ligger an. Alle lærerne har tydelige holdninger mot karakterer. De benytter seg av karakterer i ulik grad. Lærer én og to vektlegger ikke karakterer spesielt sterkt, men det benyttes. Holdningene i mot virker sterke, men ikke sterke nok til at karakterene kuttes helt ut, noe det gjør hos lærer tre.

4.1.2 Fokus og vektlegging ellers i skolen

Lærerne sa også en del om deres kollegaer, skoleledelsen, foreldre og elevene, når det kommer til fokus og vektlegging av karakterer. Lærer én opplever at lærerne på teamet hennes er ganske samstemte når det kommer til vurdering. Lærer to, som underviser på samme skolen, men på et annet trinn, opplever det motsatte. Nemlig at lærere er svært ulike når det kommer til vurderingspraksis. Samtidig ser hun at det på andre team er mer samstemthet igjen. Hun trekker frem at lærerne på de teamene som «får det til» er villige til å utvikle seg, mens det på teamene som ikke får det til, er en del lærere som ønsker å bedrive praksis slik de alltid har gjort. Lærer tre forteller om at det på hans skole ikke er lik vurderingspraksis.

Mye tyder på at vurderingspraksisen er ulik, men det i seg selv sier lite om hvor sterkt karakteren står i praksisen. Det som kan si noe om hvor sterkt den vektlegges, er hva lærerne trekker frem under nøkkelkategorien fokus. Først og fremst trekker alle tre lærerne frem at elevene har svært stort fokus på karakterer. Alle tre lærerne trekker også frem foreldre, når det er snakk om stort fokus på karakterene. Lærer én føler ikke noe press fra ledelsen, og trekker frem tillitt som nøkkelord. Hun påpeker at skolen er opptatt av vurdering for læring, noe lærerne er innprentet i gjennom flere kurs. Lærer to og tre trekker frem ledelsen på skolen som opptatt av karakterer ved nasjonale prøvesituasjoner, hvor resultater publiseres og skolen sammenliknes med andre skoler. Lærer tre sier også at mange lærere på skolen har stort fokus på karakterer, og at dette sammen med fokus fra foreldrene er med på å bygge opp et karakterfokus som påvirker elevene. Det kan diskuteres hva lærer tre legger i stort fokus på karakterer, da dette er en lærer som ikke benytter seg av karakterer i vurderingen. Uansett vitner lærernes svar i fellesskap om at det i enkelte deler av skolen, kollegiet og hos foreldrene er et fokus på karakterer, som kan være med å påvirke elevenes fokus. Spørsmålet som vil drøftes etter hvert, vil være hvorvidt lærerne i studien påvirkes av fokuset ellers i skolen.

Oppsummert viser funnene at karakteren har en plass i skolen, men at den vektlegges ulikt fra lærer til lærer. Lærer en og to bruker karakterer jevnt, men legger mer vekt på andre vurderingsmetoder. Lærer tre bruker aldri karakterer, noe som i seg selv viser at karakteren vektlegges ulikt i lærernes vurderingspraksis. Selv om det hos informantene fremkommer at karakteren får lite fokus, pekes det på høyt fokus hos elever, foreldre og hos ledelsen. Dette vitner om at det er variasjoner i hvor sterkt karakteren vektlegges i vurderingspraksisen. Utgangspunktet for videre analyse og tolkning av begrunnelser vil være informantenes vurderingspraksis.

4.2 Begrunnelser for praksis

Hvilke begrunnelser legger lærerne i valgene de tar?

Dette kapittelet vil deles inn i to delkapitler. Det første vil se på begrunnelser som går på elevenes læringsutbytte, mens det andre vil se på begrunnelser som taler for bruk av karakterer. I analysen og tolkningen av lærernes begrunnelser, benyttet jeg samme type fargekoding av kategorier som i analysen av lærernes praksis. I prosessen med å finne begrunnelser, oppdaget jeg tidlig at begrunnelsene varierte i tydelighet. Mange av begrunnelsene fremkommer ikke direkte fra lærerne, men som tolket og forstått gjennom å knytte sammen flere faktorer. En del av begrunnelsene som går på elevenes læringsutbytte, er forstått gjennom å se på hva lærerne sa om hvordan karakterer påvirker elevene, for så og knytte dette opp mot praksisen som jeg kjente fra før. Her ble kategorien *elevpåvirkning/lærebegrunnelser* til. Begrunnelser som talte mer for karakterer, varierte også i tydelighet, og er samlet under kategorien *andre begrunnelser*. Dette er også sett i sammenheng med praksis og skolen rundt.

4.2.1 Begrunnelser i elevenes læringsutbytte

Lærer tre bruker som vi vet ikke karakterer og har tydelige begrunnelser for praksisen sin, som tar elevenes læring i hensyn. Han påpeker at tallkarakterer er en ytre motivasjon som elevene jobber for å få. Dette fører til at fokuset hos elevene går bort fra læring og over på resultat. Dette underbygger han ved å trekke frem et høyt karakterfokus hos mange av elevene på skolen, spesielt de høyt presterende. Han trekker også frem de lavt presterende elevene som han mener får en ekstra bekreftelse på at de ikke mestrer, ved å gi dem karakterer. På dette området sier han: «for elever som ikke presterer godt, er det naturlig at svake karakterer påvirker motivasjonen». Det er tydelig at lærerens praksis og begrunnelser har en sammenheng, hvor han i møtet med elevene er opptatt av å dempe karakterfokuset.

Lærer én og to bruker karakterer i vurderingen av elevene, men den er lite vektlagt i forhold til andre vurderingsmetoder. Disse lærernes begrunnelser når det kommer til elevenes læringsutbytte har flere likhetstegn med begrunnelsene til lærer tre, men de kommer ikke like tydelig frem. Dette har nok med at lærernes begrunnelser også her har sammenheng med praksisen, da mer bastante begrunnelser ville samsvart dårlig med praksisen. Også disse to lærerne trekker frem fokusaspektet, hvor de opplever at elevenes fokus ofte er på resultat foran læring. Lærer én opplever også at mange av elevene er svært opptatt av å sammenlikne seg med andre, gjennom å sammenlikne karakterer. Lærer to opplever at mange av elevene ikke ser at karakterer ikke er alt. Hun opplever at det for

mange blir et for stort press for å gjøre det bra. Elevene ønsker å gjøre læreren og foreldre stolte. Når de da får dårligere karakter enn forventet, opplever hun at elevene sliter med å se alle sine gode egenskaper. Begge to ser på dette som en utfordring, hvor lærer én sier at hun opplever at elevene ikke leser tilbakemeldinger når hun gir det sammen med karakteren. Lærer to sier at hun opplever at elevene ikke er så flinke til å gjøre seg nytte av tilbakemeldinger og fremovermeldinger, da de er mest opptatt av karakteren. Det er tydelig at også disse to lærerne har gjort seg opp en del tanker når det kommer til karakterens påvirkning på elevenes læring. Begge to er opptatt av å starte tidlig med annen type vurdering, slik at elevene lærer seg å benytte det aktivt utover ungdomsskolen. Her trekker begge lærerne frem det å snakke med elevene, slik at de forstår hvor de ligger, hva de kan og hva de må jobbe mer med. Lærer to trekker også frem det å forklare elevene hvorfor de jobber med det. I tillegg har lærer to gått fra å gi tallkarakterer i alle vurderingssituasjoner, til å i mye større grad benytte seg av andre vurderingsmetoder. Dette vitner om at hun gjennom erfaringer og gjennomtenking, har sett en negativ effekt av karakterer, og på det grunnlaget gått mer bort ifra den type vurdering. Disse begrunnelsene, som vises gjennom tanker og erfaringer, henger også tett opp mot praksisen deres, hvor de vektlegger karakterer i liten grad.

4.2.2 Begrunnelser for karakterbruk

I denne delen vil jeg presentere funn som taler for at to av lærerne benytter seg av karakterer. Jeg har ikke spurt direkte om begrunnelser for hvorfor de gir karakterer, noe som også gir mindre direkte svar. Om begrunnelsene er faktiske begrunnelser, vil jeg også diskutere videre i drøftingen. På spørsmålet «ville det hatt noen betydelige negative konsekvenser hvis elevene ikke fikk tallkarakterer underveis i året?», svarte lærer en blant annet at det for enkelte kan komme som et sjokk, når hel -og halvårsvurderingene kommer med karakter og elevene ikke helt vet hvordan de ligger an. Her påpeker hun viktigheten av gode tilbakemeldinger hvis karakterer kuttes ut. Hun forteller i tillegg om at hun opplever at skolen har et ressursproblem, hvor hun ikke rekker over alle elevene, og hvor tilpasning for hver enkelt er vanskelig. Her kan det vitne om at hun opplever det som ressurskrevende å gi alle elever gode tilbakemeldinger, og at karakteren kan brukes som et raskt middel for å forklare elevene hvordan de ligger an.

Lærer to peker på at skolen er opptatt av karakterer når det kommer til å måle hvordan de ligger an målt opp mot andre skoler. Samtidig sier hun: «jeg skulle gjerne sett at det var litt mer kontroll fra ledelsen, slik at elevene opplevde en likere praksis». Hun sier også at det er kollegaer som ønsker å bedrive praksisen sin «slik de alltid har gjort». Valgene denne læreren har gjort når det kommer til endring av vurderingspraksis, virker riktignok å basere seg mer på egne erfaringer hva gjelder elevenes læring, enn påvirkning fra skoleledelsen eller kollegaer. Dette kan ha med at hun tidligere

føyet seg mer etter skolen og kollegaene, mens hun gjennom erfaringer har blitt mer selvstendig. Også hun peker på at hun ser det som utfordrende å nå over alle elevene, da de har så ulike behov. Begge lærerne trekker også frem stort fokus hos elever og foreldre, noe jeg i drøftingen videre skal diskutere om kan være en medvirkende årsak til at de benytter seg av karakterer.

5. Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte forskningsspørsmålene, i lys av funnene fra intervjuene. Teori og tidligere forskning fra kapittel 3. vil brukes som støtte i drøftingen. Hovedvekten av drøftingen vil ligge på lærernes begrunnelser, sett i lys av deres praksis og forhold ellers i skolen. I tillegg vil funnene ses i lys av metoden som er brukt i innsamlingen av dem.

5.1 Forskningsspørsmål 1

Hvor sterkt står karakteren i ungdomsskolelæreres vurderingspraksis?

Funnene viser at det er store variasjoner hva gjelder vektlegging av karakterer hos de andre lærerne på skolene. Det er viktig å huske at selv om lærerne påpeker stort fokus hos enkelte andre lærere på skolene, er ikke det direkte sammenfallende med at disse lærerne selv legger stor vekt på karakteren i selve praksisen sin, og vi kan heller ikke si stort om deres praksis uten å snakke med dem. Likevel er det hold for å si at karakteren vektlegges ulikt, ved å se på funnene i denne studien. Det er forskjeller mellom lærerne i studien og de peker også på at det er forskjell i fokus hos andre ansatte. Dette kom også frem i FIVIS-undersøkelsen (Buland & Sandvik, 2014), hvor et av hovedfunnene pekte på store variasjoner i læreres vurderingspraksis, både mellom skoler og internt i skolene. I et tidsperspektiv kan funnene tyde på at karakteren har fått en mindre plass i vurderingspraksisen enn tidligere. Dette kan tenkes at har med at vurdering for læring har satt et ekstra lys på at vurderingen er viktig for elevenes læringsutbytte, sammen med at lærerne har gjort seg opp egne erfaringer gjennom egen praksis. Dette vises tydeligst hos lærer to, som har vist endringer i praksis.

5.2 Forskningsspørsmål 2

Hvilke begrunnelser legger lærerne i valgene de tar?

Begrunnelsene som fremkommer hos lærerne bør ses opp mot hvilken praksis de bedriver for at det skal være en sammenheng i drøftingen og hold i slutningene som legges. Lærer én og to bruker karakterer, men de vektlegger begge karakteren lite i forhold til andre vurderingsmåter. Hos disse lærerne vil jeg derfor måtte drøfte begrunnelser for at de vektlegger karakterer i såpass liten grad som de gjør, men også drøfte begrunnelser som kan tale for at de fremdeles benytter seg av

karakterer i den formative vurderingen. Hos lærer tre blir det å se på begrunnelser for en praksis hvor karakterer ikke benyttes.

5.3 Begrunnelser i læringsutbytte

Alle tre lærerne virker svært opptatt av elevene sine, deres læringsutbytte og ikke minst følelser. Dette gjenspeiles i praksisen og begrunnelsene lærerne kommer med. Hos de tre lærerne fremkommer begrunnelsene hva gjelder elevenes læringsutbytte på ulikt vis. Lærer tre er veldig tydelig i begrunnelsene sine. Han forklarer blant annet at han ikke benytter seg av karakterer, da den er en form for ytre motivasjon som setter fokus på resultat foran læring. Han ser mye av det samme som Alfie Kohn (1994) sier om indre og ytre motivasjon, hvor den ytre motivasjonen ofte undergraver den indre, ved at fokus legges på resultat foran læring. Dette er også hans sterkeste begrunnelse for å ikke benytte karakterer, da han ser hvilken effekt det har på elevene sine. Denne læreren er også vanskelig å misforstå, fordi begrunnelser og praksis henger tett sammen. Begrunnelsene til de to andre lærerne må ses mer gjennom deres holdninger, tanker, praksis og hvilke utfordringer de trekker frem når det kommer til karakterer. Likevel deler lærerne mange like oppfatninger når det kommer til hva karakteren har å si for elevenes læringsutbytte. Alle tre viser også dette, men i ulik grad gjennom praksisen sin. De peker blant annet på et stort fokus på karakterer. Spesielt opplever lærer én og to at elevene ikke bryr seg om skriftlige tilbakemeldinger, når karakteren gis i tillegg. Dette henger sammen med praksisen, hvor de har gitt karakterer sammen med tilbakemeldinger og erfart dette. De har opplevd at karakteren i disse situasjonene har stått i veien for å gi elevene en god tilbakemelding. De opplever mye av det samme som kom frem i Judith Butler (1988) sine undersøkelser, hvor elevene ble å fokusere på karakteren foran tilbakemeldingene, som igjen gjorde utslag på deres læringsutbytte.

Alle lærerne opplever også at elevene er svært opptatt av å sammenlikne seg med andre elever, hvor karakterer blir det mest naturlige sammenlikningsgrunnlaget. På dette området og på området hva gjelder fokus, har lærerne gjort tiltak i større eller mindre grad. Hvis vi ser på Hartberg et al. (2012) sine råd for effektiv feedback, må feedbacken utløse tenkning og denne tenkningen må ikke forstyrres av emosjonelle reaksjoner. Wiliam (2011) peker på sammenlikning som et eksempel på en slik forstyrrelse, hvor elevenes velbehag kommer foran læring. Lærerne i studien har vist gjennom svarene at de har erfart dette i sine klasser og handlet ut ifra dette. Lærerne har i ulik grad, men alle i betydelig, nedprioritert karakterer som vurderingsform i sin praksis. Om dette er bevisst for å hindre emosjonelle reaksjoner ved sammenlikning vet vi ikke, men det er en del som peker i den retning ut ifra svarene. Det er også mye som peker i retning av at de alle tre er opptatt av å gi tilbakemeldinger til elevene, som utløser tenkning. Lærer to er opptatt av å snakke med elevene, og fortelle dem

hvorfor de ligger an som de gjør. Hun er også opptatt av å gi tilbakemelding og fremovermelding i alle vurderingssituasjoner, for å forklare elevene hva de kan og bør jobbe mer med. Lærer én er også opptatt av å snakke med elevene over vurderingsskjemaer. Dette for å få dem til å forstå hvorfor de ligger an som de gjør.

5.4 Hvorfor benyttes karakterer?

På tross av begrunnelsene som går på elevenes læringsutbytte, hvor de også har en praksis med lite bruk av og fokus på karakterer, benytter to av lærerne fremdeles karakterer. I denne delen vil jeg trekke frem og diskutere funn som kan være årsaker til dette. eg vil kalle det årsaker. For det som kommer frem av årsaker til bruk av karakterer, er vanskelig å se på som begrunnelser for bruk av karakterer. På den ene siden kan dette vitne om at lærerne ikke har noen betydelige begrunnelser for bruk av karakterer, noe begrunnelsene opp mot elevenes læringsutbytte og deres praksis underbygger. På den andre siden er det muligheter for at de har tydeligere begrunnelser for karakterbruk, og at de hadde kommet frem hvis jeg hadde spurt mer direkte om begrunnelser. Svarene kan på mange måter vitne om at lærerne er selvstendige, og gjør valg som hele tiden er til det beste for elevene og deres læringsutbytte. Kan det likevel være at de fremdeles gir karakterer på bakgrunn av forventninger fra andre enn seg selv?

Dette kan det være tendenser i funnene som viser. Det begge disse lærerne trekker frem felles, er et stort karakterfokus blant mange elever og foreldre. Hvor foreldrene ofte peker på sin egen skolegang med karakterer og bruker det som referansegrunnlag. Det kan tenkes at lærerne fremdeles gir karakterer for å tilfredsstille deres forventninger. Selv om lærerne er kritiske til karakterer i et vurdering for læring-perspektiv, viser det seg at dette ofte overskygges av tradisjoner i norske ungdomsskoler, og at det for mange lærere kan være vanskelig å sette spørsmål ved en praksis de har vært utsatt for over mange år (Engh, 2011). Nå viser det seg jo at begge disse lærerne har satt spørsmålstegn ved karakteren som vurdering, og gjort endringer i egen praksis ut ifra det. Kan det siste steget, å kutte ut karakterer helt, være vanskelig å ta for enkeltlæreren når det viser seg at det fremdeles er en del som har stort fokus på karakterer i den norske skole? Lærerne trekker også frem tid og ressurser som et problem, hvor de opplever at det er vanskelig å gi alle elever gode tilbakemeldinger. Kan karakteren, som tradisjonelt har stått sterkt i skolen, og som mange fremdeles ikke stiller spørsmålstegn ved, da benyttes i mangel på tid til bedre og mer utfyllende vurderingsmetoder?

Hos de to lærerne som benytter seg av karakterer, har de en praksis som i stor grad nedprioriterer karakteren. Lærer to påpeker at ledelsen er opptatt av karakterer ved nasjonale prøvesituasjoner,

mens lærer én påpeker at ledelsen er opptatt av vurdering for læring. Lærer en påpeker også at lærerne står fritt i valg av vurderingsmetoder. Vi må huske på at de snakker om den samme ledelsen. Et av FIVIS-undersøkelsen sine funn var at ledelsen spiller en sentral rolle i utviklingen av vurderingspraksis på skolene, noe jeg også ønsket å se etter om er gjeldende i denne studien. Funnene fra min studie vitner ikke om at lærerne lar seg påvirke av stort fokus på karakterer ved nasjonale prøvesituasjoner, hvert fall ikke over i sin dagligdagse vurderingspraksis. Det kan godt være at de blir påvirket ved de nasjonale prøvesituasjonene, men det er ikke spurt om. Her vitner det mer om at skoleledelsen fokus på vurdering for læring har gjort seg gjeldende i lærernes praksis og begrunnelser på daglig basis.

5.5 Styrker og svakheter med egen forskning, og veien videre

Denne studien tar for seg et tema som står sentralt i den norske skole i dag. Vurdering for læring, hvor det overordnede målet er å bedre vurderingen, slik at den er til det beste for elevenes læring. Studien har gjennom innsyn i teori og tidligere forskning, satt et blikk på karakterer som en utfordring for god vurdering for læring. Dette har i stor grad blitt styrket gjennom lærernes svar, når det kommer til deres begrunnelser for elevenes læringsutbytte, sett opp mot deres praksis. Det fremkommer at karakteren på flere måter er hemmende for elevenes læring. For å rette et enda større blikk på dette, spesielt i norsk sammenheng, hadde det vært interessant og gjennomført en studie som ser på sammenhengen mellom ulike former for vurdering og elevenes læringsutbytte. Dette er bevist gjennom utenlandske studier, men ikke i Norge.

Studien har også forsøkt å sett på årsaker til at to av lærerne fremdeles benytter seg av karakterer. Her har metodens design gjort det vanskelig å finne konkrete svar, da spørsmålene i studiens intervju ikke direkte spurte lærerne om begrunnelser. Dette er også et område det hadde vært interessant å gått videre inn på, for å finne ut mer om hvilke faktorer i skolen som kan være med på å holde igjen utviklingen av god vurdering for læring.

6. Oppsummering

I denne studien har jeg sett etter læreres vektlegging av karakterer i sin vurderingspraksis, og hvilke begrunnelser de legger i denne praksisen. Funnene i denne studien viser at ungdomsskolelæreres vurderingspraksis og vektlegging av karakteren i denne praksisen, er ulik. På det grunnlaget er det vanskelig å svare på hvor sterkt karakteren står i vurderingspraksisen, annet enn at den vektlegges i ulik grad. De tre informantene i studien benytter seg alle tre i liten grad av karakterer. I tillegg

begrunner de praksisen sin i stor grad med hensyn til elevenes læringsutbytte. Det er en tydelig sammenheng mellom lærernes praksis og begrunnelser. De har alle tanker, holdninger og en praksis som samsvarer med god vurdering for læring. Sentrale funn viser at lærerne opplever at karakteren tar fokus fra tilbakemeldinger, og dermed også læring. De opplever at karakteren er demotiverende, og et ekstra bevis på at eleven har gjort det dårlig. De opplever også at karakteren gjør elevene opptatt av konkurranse og sammenlikning. I studien vises det tydelig at disse erfaringene eller tankene gjør seg gjeldende i lærernes praksis. Fremdeles viser funnene at karakteren har en plass i skolen, noe denne studien har diskutert årsaker til, men som mindre tydelig setter fingeren på hva det er som forklarer at de fremdeles benytter seg av karakterer. Uansett vitner lærernes begrunnelser og praksis om at karakterene i stor grad viker for mer læringsfremmende vurderingsmetoder, hvert fall hos disse tre lærerne. Etter innsynet denne studien har gitt, får vi håpe at elevene deres, når de går ut av ungdomsskolen, har noe fokus på hva de har lært og er mindre opptatt av å spørre hverandre: «hvilken karakter fikk du?»

7. Litteraturliste

- Buland, T., & Sandvik, L. V. (2014) *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap. Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS) (9-13)* Hentet fra <https://www.ntnu.no/documents/1272526547/1272693899/FIVIS+sluttrapport+2014.pdf/12c3ed39-d86c-424f-af37-88b5ff5e8ee2>
- Cambridge International. (2017) *Assessment for learning*. Hentet fra <https://www.cambridgeinternational.org/Images/271179-assessment-for-learning.pdf>
- Christoffersen, L. & Larsen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen – på vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Hartberg, E. W., Dobson, S. & Gran, L. (2012). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden – innføring i generell didaktikk. 5. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget

- Kohn, A. (1994). *Grading – The Issue Is Not How but Why*. Hentet fra <https://www.alfiekohn.org/article/grading/>
- Larsen, A.K. (2017). *En enklere metode – Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode, 2. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget
- NESH. (2016). *Forskningsetiske Retningslinjer for Samfunnsvitenskap, Humaniora, Juss og Teknologi*
Oslo: Norwegian National Committees for Research Ethics. Hentet 09.04.19 fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier – Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget
- NSD. (2018, 3.oktober). *Må jeg melde prosjektet mitt?* Hentet 11.04.19 fra https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/
- Opplæringsloven. (2006). *Karakterer i fag m.v (FOR-2006-06-23-724)*. Hentet fra <https://lovdata.no/LTI/forskrift/2006-06-23-724/§3-4>
- Opplæringsloven. (2009). *Formålet med vurdering (FOR-2009-07-01-964)* Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§3-2>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 7.oktober). *Vurdering for læring – om satsingen*. Hentet 11.04.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonal-satsing/om-satsingen/>
- Wiliam, D. (2011). *What is assessment for learning? - Studies in Educational Evaluation*. 3-14. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/what-is-assessment-for-learning1.pdf>

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Intervjuguide – Karakterer og undervisvurdering

Spørsmålene vil gå på dine tanker og praksis i skolen. Jeg ønsker at du tar utgangspunkt i praksisen din i dag når du svarer, men hvis du ser det hensiktsmessig også trekke inn tidligere erfaringer.

Bakgrunn	Hvor lenge har du arbeidet som lærer i ungdomsskolen? Er du kontaktlærer? Hvilke fag vurderer du elevene i?
Karaktergiving	Hentet fra Opplæringsloven § 3.4 – Karakterer i fag m.v: Ved halvårsvurderinger og sluttvurderinger skal det gis hele karakterer. Det er ikke krav om å bruke karakterer utover dette. Gir du karakterer utenom halv- og helårsvurderingene? - Ser du noe positiv effekt av å gi tallkarakterer underveis? - Ville det hatt noen betydelige negative konsekvenser hvis elevene ikke fikk tallkarakterer underveis i året?
Påvirkning	Hvordan opplever du at karakterer virker inn på elevene dine? - Press? Hvis ja, er det snakk om bare karakterer, eller er det andre ting du mener fører til at elever kjenner på press? - Motivasjon? Er det de dårlige karakterene i seg selv som gir eleven dårlig motivasjon, eller er bildet mer sammensatt? - Relasjon? Opplever du at det er enklere å skape en god relasjon med elever som får gode karakterer? - Status? Opplever du at det mellom elevene er status å få gode karakterer?
Vurderingspraksis	Hvordan er praksisen din når det kommer til å gi undervisvurderinger? - Karakter med skriftlig tilbakemelding? - Muntlige tilbakemeldinger? - Egenvurdering, hverandrevurdering? Har du tenkt noe gjennom hvorfor du benytter deg av denne type vurdering/vurderinger?
Mål	Hvordan legger du frem målene elevene skal nå? Formidling: -Muntlig på tavle? -Oppgaveark -Elevmedvirkning -Hvor tett legger du deg opp mot kompetansemålene -Endret ordlyd i kompetansemålene

	-Hvor mye tenker du på å nå kompetansemålene? Føler du at det er nok tid til at du/elevne kommer gjennom kompetansemålene?
Fokus	Er det forskjeller i hvem som har mest fokus på karakterer? - Deg, elever, andre lærere, ledelsen, foreldre? Noen grupper som legger mer vekt på karakterer?
Samarbeid	Hvordan samarbeider dere på skolen når det kommer til vurdering? Kan du fortelle noe om hvordan skolen, team, kollegaer samarbeider om vurdering på skolen: Opplever du at dere utfører lik vurderingspraksis? Hvor ofte prater dere om hvordan vurderingspraksisen utføres og bør utføres? Hvordan gjøres det? Uformelle sporadiske samtaler mellom kollegaer, møter etc? Føler du et press om å gjøre det likt som andre, eller føler du at du står fritt i måten du vurderer elevene dine?

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv

Informasjon om intervju

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt/bacheloroppgave hvor formålet er å se på tanker om karakterer i ungdomsskolen.

Formål

Formålet er å få et innblikk i ungdomsskolelæreres tanker/praksis om og på karakterer.. Prosjektet er i forbindelse med en Bacheloroppgave ved Grunnskolelærerutdanningen ved Norges Teknisk, Naturvitenskapelige Universitet, NTNU.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU – Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får, som lærer i ungdomsskolen spørsmål om å delta, da dine svar vil være til nytte i analysen som er med på å svare på problemstillingen i prosjektet. Studien ønsker innblikk i tanker og praksis til ungdomsskolelærere, som kan gi ny innsikt i temaet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju. Det vil ta deg ca. 30 minutter, hvor svarene dine noteres ned i stikkordsform.

Du deltar på frivillig basis og kan når som helst velge å trekke deg fra intervjuet uten ubehag eller begrunnelse.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Ingen personopplysninger vil registreres på deg, intervjuet vil skrives ned i stikkordsform og senere renskrives. Du vil i bacheloroppgaven bli referert til som «Lærer eller informant». Derfor skriver du heller ikke under på noe, men samtykker muntlig, da det ville blitt sett på som en personopplysning som det kreves søkeprosess og innmelding til NSD (Norsk senter for forskningsdata) på.

Med vennlig hilsen

Tor Martin Dahlmo

