

Tiril Teigene Lauglo

Hvilke fordeler og ulemper kan karakterer i barneskolen ha på elevers motivasjon for læring?

Which advantages and disadvantages can grades in primary school have on pupils' motivation for learning?

Bacheloroppgave i Pedagogikk og elevkunnskap 4 (5-10)
LGU53002 for 5-10.

Veileder: Mette Nygård

Tiril Teigene Lauglo

Hvilke fordeler og ulemper kan karakterer i barneskolen ha på elevers motivasjon for læring?

Which advantages and disadvantages can grades in primary school have on pupils' motivation for learning?

Bacheloroppgave i Pedagogikk og elevkunnskap 4 (5-10) LGU53002
for 5-10.

Veileder: Mette Nygård

Mai 2019

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



Kunnskap for en bedre verden

Hvilke fordeler og ulemper kan karakterer i barneskolen ha på elevers motivasjon for læring?

Which advantages and disadvantages can grades in primary school have on pupils' motivation for learning?

Sammendrag

I denne oppgaven er temaet vurdering og motivasjon. Problemstillingen som blir besvart er: Hvilke fordeler og ulemper kan karakterer i barneskolen ha på elevers motivasjon for læring? Bakgrunnen for dette er egen praksisperiode på en barneskole i Canada. Her var karakterer benyttet på barneskolen fra 1. trinn. Teoriene som jeg fant relevant innen dette temaet er vurdering for læring, og motivasjonsteorier ved indre og ytre motivasjon, målorientering, attribusjon, mestringsforventning og den sosiokulturelle tilnærmingen. For å få en dypere innsikt i denne tematikken ble det benyttet kvalitativ metode. Det ble gjennomført to intervju med medstudenter på samme skole, der deres observasjoner rundt motivasjon var i fokus. Jeg har også brukt egne observasjoner som data. Ved en analyse av dette kom det fram funn delt i fire kategorier som alle trekker fram mulige fordeler og ulemper karakterer kan ha på motivasjonen. Disse kategoriene er: Lært hjelpeløse, konkurransekultur, motiverende faktor, og redskap for videre motivasjon og læring.

In this bachelor's thesis, the topic is assessment and motivation. The question that is being answered is: Which advantages and disadvantages can grades in primary school have on pupils' motivation for learning? The reason for this is my own practice period at a primary school in Canada. Here grades were used at primary school from the first school year. The theories that I found relevant within this topic are assessment for learning, and motivational theories by inner and outer motivation, goal orientation, attribution, coping expectation and the sociocultural approach. In order to gain a deeper insight into this thematic, a qualitative method was used. Two interviews were conducted with fellow students at the same school, where their observations about motivation were in focus. I have also used my own observations as data. An analysis of this revealed findings divided into four categories, all of which highlight possible advantages and disadvantages grades may have on motivation. These categories are: Learned helpless, competitive culture, motivating factor, and tools for further motivation and learning.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	1
INNLEDNING	3
TEORI	4
VURDERING FOR LÆRING	4
MOTIVASJONSTEORIER	5
<i>Indre og ytre motivasjon</i>	6
<i>Målorientering</i>	6
<i>Attribusjon</i>	7
<i>Mestringsforventning</i>	8
<i>Sosiokulturell tilnærming</i>	9
METODE	10
OBSERVASJON SOM METODE.....	11
<i>Gjennomføring av observasjon</i>	12
INTERVJU SOM METODE	13
<i>Gjennomføring av intervju</i>	14
METODE FOR ANALYSE AV DATA.....	14
STUDIENS GYLDIGHET.....	15
ETISKE ASPEKTER	17
FUNN OG DRØFTING	18
LÆRT HJELPELØSE	18
KONKURRANSEKULTUR	19
MOTIVERENDE FAKTOR	21
REDSKAP FOR VIDERE MOTIVASJON OG LÆRING.....	23
AVSLUTNING	24
LITTERATURLISTE :.....	26
VEDLEGG	28

Innledning

Vurdering i norsk skole er i stadig forandring og har opp igjennom årene vært et sentralt diskusjonsemne i skolepolitikken. I 2009 ble forskriften til opplæringsloven endret, i brosjyren ”Nå gjelder det” står det at all vurdering på barneskolen skal være undervisvurdering. Målet med denne vurderingen er at den skal være jevnlig, ha læring som mål og fungere som et grunnlag for tilpasset opplæring. Det er også poengtert at ”Lærerne må finne ut hvordan elevene lærer best, og hva slags tilbakemeldinger som virker motiverende og som fremmer læring” (Utdanningsdirektoratet, 2009). I denne stortingsmeldingen settes det også fokus på sammenhengen mellom vurderingspraksis og elevenes læring. Det er ønskelig med tilbakemeldinger som virker motiverende for elevenes videre læring. Ett viktig element i temaet vurdering er bruken av karakterer.

I norsk skole blir bruken av karakterer innført på ungdomsskolen. I Canada er denne praksisen helt annerledes. Her er karakterer en stor del av elevenes hverdag allerede fra 1. Klasse. Denne praksisen fikk jeg være en del av i 5 uker, da jeg gjennomførte min praksisperiode på en skole i 8. trinn i Ontario, Canada. Dette vekket min nysgjerrighet for hvordan karakterer og motivasjon henger sammen. Dette var noe jeg så nytten av å forske mer på, problemstillingen ble derfor: Hvilke fordeler og ulemper kan karakterer på barneskolen ha på elevers motivasjon for læring? Jeg ser dette som nyttig forskning fordi motivasjon er et sentralt og viktig tema, som henger tett sammen med elevenes trivsel og læring. Motivasjon er derfor et interessant tema og forske videre på, og vi har kanskje noe å lære fra Canada? Forskning på dette temaet kan også gi bedre innsikt i vurdering som fremmer læring, og konsekvenser av karakterbruk. Alt dette finner jeg relevant i egen læringspraksis, og det er tema som stadig er i utvikling.

Data er hentet fra egne observasjoner fra praksis, og intervjuer av to medstudenter som hadde praksis på samme skole som meg i Canada. Spørsmålene var knyttet til deres observasjoner av vurderingspraksisen i sin klasse, og hvilke fordeler og ulemper de opplevde at elevene hadde av karakterene. Funn er drøftet med tanke på teori om vurdering for læring, og mestrings teorier som: indre/ytre motivasjon, målorientering, attribusjon, mestringsforventning, og den sosiokulturelle teorien.

Teori

I dette kapittelet blir det først en kort gjennomgang av hvordan vurdering forgår i Ontarios skolesystem, dette for å få bedre innsikt i praksisen rundt karakterbruken. Videre går jeg igjennom vurdering for læring, og motivasjonsteorier som: indre/ytre motivasjon, målorientering, attribusjon, mestringsforventning og Vygotsky sin sosiokulturelle tilnærming. Jeg finner disse teoriene relevant for å svare på problemstillingen, fordi alle gir ulike blikk på hva som kan påvirke motivasjonen til elevene. Dette bidrar til et nyansert bilde, og gir en dypere forståelse av hvordan elevens motivasjon påvirkes av karakterer.

I Norge er det obligatorisk skolegang for alle mellom 6 - 16 år. Dette fordeler seg over barnetrinnet som er 1. - 7. klasse og ungdomstrinn som er 8. - 10. trinn. I det norske skolesystemet får elevene først karakterer på ungdomstrinnet, og disse karakterene ligger til grunn for senere opptak til videregående opplæring (Mathisen, 2017).

I Ontarios skolesystem er grunnopplæringen delt i barneskolen som består av 1. - 8. klasse og ungdomsskolen som er 9. - 12. klasse. Elevene får karakterer fra 1. klasse. Fram til 6. klasse brukes det bokstavkarakterer der A er best. Fra 6. klasse oppgis alt både som bokstav og i prosent. Den samlede karakteren til eleven i et fag kommer på rapport-kortet. Dette gis ut tre ganger i året og krever foresattes underskrift. Karakterene etter 8. trinn kan sammen med søknadsbrev og anbefaling fra lærer, brukes for å søke seg inn på spesial linjer ved ungdomsskolen. For mange elever vil karakterene fra barneskolen være uten stor betydning for fremtiden, da alle er garantert en plass på ungdomsskolen (peopleforeducation, 2019).

Vurdering for læring

I begrepet vurdering for læring ligger det at målet er at elevene skal lære mer av vurderingssituasjonene. Ved vurdering for læring skjer vurderingen underveis mot målet, og videre læring er i fokus. Dette blir også omtalt som formativ vurdering (Engh, 2014, s. 19). Målet er at vurdering for læring skal ligge til grunn for all vurdering i løpet av skoleåret fram til faget avsluttes og det da kreves en sluttvurdering, for å få testet elevens kompetanse (Engh, 2014, s. 60). En viktig faktor ved vurdering for læring er hvordan tilbakemeldingene blir gitt. En kan skille mellom framover- og bakovermeldinger. Framovermeldinger peker ut veien videre ved å tydeliggjøre læringsmål og hjelpe eleven til å forstå hva som kreves for å nå

disse. Dette kan være et effektivt hjelpemiddel for å opprettholde motivasjon da det hjelper eleven faglig, og gir konkret svar på hva som kreves for å nå målene. Det er da viktig at lærer har god kjennskap til elevenes ferdigheter og nåværende læringsbehov, slik at forventningene som settes til elevene er tilpasset de forutsetningene elevene stiller med (Engh, 2014, s. 67-68).

Det motsatte av dette er en vurdering som har som mål å sette en karakter, måle og vurdere uten å bruke vurdering til å hjelpe eleven videre i læringsprosessen. Dette blir kalt vurdering av læring. Det kan også kalles en summativ vurdering da hensikten er å kartlegge elevens nåværende kompetanse. Her tas det ikke hensyn til elevens forutsetninger eller læringsprosess (Engh, 2014, s. 28). Ved vurdering av læring er det normalt at det brukes bakovermeldinger. Disse viser kun til hva eleven har prestert, og er ikke nødvendigvis hjelpsom for motivasjon og videre læring (Engh, 2014, s. 67-68).

Karakterer kan være et hjelpemiddel for at elevene skal vite hvor de står faglig og hvordan de gjør det sett opp mot kompetansemålene. Samtidig kan det argumenteres for at karakteren i seg selv gir ingen veiledning til videre arbeid og kan derfor oppfattes som et summativ uttrykk. Karakteren gir ikke nødvendig informasjon om hvordan eleven gjør det i de ulike delene som prøven består av. En karakter alene fører til lite læring, du er avhengig av skriftlige eller muntlige tilbakemeldinger sammen med karakteren for at den skal hjelpe på videre læring (Engh, 2014, s. 59-60).

Motivasjonsteorier

Motivasjon er et vidt begrep som i skolesammenheng kan omfatte alt fra elevens mål, forventninger, tanker, adferd, og følelser (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 14).

Motivasjon er en tilstand som en kan si forårsaker og styrer aktiviteten til individet.

Motivasjon kan sies å være drivkraften i alle prosesser der det foregår læring. Det har vist seg at elevene som har høy motivasjon tilegner seg lettere ny kunnskap, og er flinkere til å øke innsatsen i stedet for å gi opp om en støter på vanskelige oppgaver. Disse elevene har derfor lenger utholdenhet og engasjement i utfordringen de står ovenfor. Slik henger motivasjon tett sammen med elevens jobbing med skoleoppgaver og læringsprosess (Manger, 2013, s. 113).

Indre og ytre motivasjon

Når en snakker om motivasjon er det mulig å skille mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon omtales som å ha interesse for en aktivitet, dette kan være fordi aktiviteten utfordrer, gleder eller vekker en nysgjerrighet. Ytre motivasjon handler om hva du kan få ut av å gjøre denne aktiviteten, f.eks. ros, gode karakterer og andre typer belønninger. I skolesammenheng er indre motivasjon ønskelig fordi lysten til å lære kommer fra elevens interesser selv. Disse elevene er da ikke avhengig av konstant oppmuntring og belønning i læringsprosessen, da ytre motivasjon krever at det hele tiden holdes ved like. Likevel trenger en ikke å forstå ytre og indre motivasjon som to motparter. I en læringsprosess hos en elev kan det være elementer av både ytre og indre motivasjon samtidig. En tidligere ytre motivasjon kan også over tid føre til at elevene utvikler interesse for faget og det kan føre til en indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66-67).

Det er en debatt rundt bruken av ytre motivasjon. Dette mener blant annet Bruner (1970) som setter fokus på at bruken av karakterer som en ytre motivasjon, kan komme som en erstatning for den indre motivasjonen mange har for å lære nye ting. Han mener at dette kan medføre at motivasjonen for læring vil bli svekket om det ikke lenger blir brukt like stor grad av ytre motivasjon i ettertid. Han frykter at noen elever kan miste den indre motivasjonen om de er vant til å hele tiden få en ytre motivasjon. Dette viser viktigheten av å være oppmerksom på elevenes indre motivasjon, slik at en ikke ukritisk bruker ytre motivasjon, om aktiviteten i seg selv er motiverende for elevene og mål i seg selv (Manger, 2013, s. 135).

På en annen side kan en ikke forvente at den indre motivasjonen er stor nok i seg selv. Dette gjelder spesielt om en elev har lite erfaring med en lignende aktivitet/oppgave, i starten kan det da være hjelpende med en ytre motivasjon fram til eleven selv ser verdien av arbeidet. Det optimale er en balanse mellom indre og ytre motivasjon, der en er oppmerksom på elevenes behov (Manger, 2013, s. 136).

Målorientering

Målorientering er en annen måte å se motivasjon på, motivasjonen er nå rettet mot elevene sin målorientering. Denne målorienteringen kan enten være mestringsmål eller prestasjonsmål. Ved mestringsmål er fokuset å utvikle sin egen kompetanse, og en er opptatt av hva en selv ønsker å lære. Elever som er prestasjonsorientert har mer fokus på hvordan en presterer i forhold til andre, disse elevene har lettere for å bli frustrert når resultatene deres ikke henger

sammen med egne forventninger. Læreren er med på å påvirke hvilken målorientering eleven har. Ved et prestasjonsrettet klasserom vil det være mye bruk av belønning, fremheving av de som har gode resultat og karakterer, og sammenligning av elevers prestasjoner. Lærere som har mestringsmål i fokus, vil legge mer innsats i hvor viktig det er at elevene har forståelse for fagstoffet, og at læring er en prosess som krever innsats. Ved å sende ut slike signaler i klasserommet, kan lærer være med å påvirke om elevene orienterer seg mot mestringsmål eller prestasjonsmål (Thronsen, 2011, s. 171).

Nyere norsk forskning har vist at motivasjonen til elevene synker fra 4. til 10. trinn, samtidig som at de føler at det prestasjonsorienterte fokuset øker, og de opplever at det mestringsorienterte klimaet reduseres. Det har også vist seg at hyppige testsituasjoner kan være negativt for motivasjonen til elevene (Stornes, Tvedt & Bru, 2013, s. 316). Det er viktig at en ikke lar elevene strebe sånn etter å prestere at det etterhvert føles som en tvangstrøye for de og alltid jobbe mot suksess. Om motivasjonen for deg som skal læres bygger på interesse og nysgjerrighet vil behovet for en ytre motivasjon bli mindre (Manger, 2013, s. 137).

Attribusjon

Attribusjon vil si de forklaringene vi gir våre egne og andres handlinger. Dette kan forklares ved at elevene vil tolke resultatene i form av om de lyktes eller ikke etter å ha utført en oppgave. Denne tolkningen kan medføre umiddelbare positive eller negative følelser. Elevene vil så prøve å finne en forklaring for hvorfor resultatet ble som det ble (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 75). Mennesket er opptatt av å finne årsaken til hendelser, og disse opplevelsene av årsakene kan være med å påvirke mennesket sin fremtidige motivasjon. De sentrale faktorene i denne teorien er om vi selv føler oss ansvarlig for våre handlinger eller om vi tilegner noen andre dette ansvaret, og om resultatet av våre handlinger forklares av ytre eller indre krefter. En elev som attribuerer suksessen sin til indre årsaker, får mer mestringsfølelse enn en elev som tenker at det var ytre faktorer, f.eks. flaks som gjorde at han hadde suksess.

I denne teorien er tidligere erfaringer om du mestrer en oppgave avgjørende for motivasjonen til å gjøre lignende oppgaver senere. Det er også avgjørende om en attribuerer suksessen til stabile eller ustabile forhold. Stabile forhold er vedvarende og kan f.eks. være evner. Ustabile faktorer er ting som er lettere å endre på, dette kan f.eks. være arbeidsinnsats før en prøve. Om en elev mislykkes er det bedre om eleven tenker at det er ustabile forhold som skyldes nederlaget, da dette er lettere å gjøre noe med til neste gang. Det optimale er at elevene

attribuerer det å mislykkes til ustabile årsaker, og suksess til stabile årsaker. Dette vil være positivt for motivasjon i senere læringsopplevelser (Manger, 2013, s. 147-148). Om elever mister troen på seg selv og ikke har tro på at de kan gjøre noe for å lykkes, kan de bli lært hjelpeløse. Da er elevene passive i læringssituasjoner og har lett for å attribuere nederlag til mangel på evner og flaks om de lykkes. Disse elevene forventer selv at de mislykkes, da de har en historie av mange nederlag. Dette er negativt for læringsprosessen, da de har liten tro på at de selv kan gjøre noe for å lykkes. De mister sin indre motivasjon og kan i stor grad bli avhengig av ytre motivasjon. Det er også fare for at de utvikler strategier for å unngå nederlag. Dette kan f.eks. være å velge feil vanskelighetsgrad på oppgaver, eller å vise tydelig at en ikke prøver. Da unngår de følelsen av at resultatet henger sammen med deres manglende evne. På sikt gir slike strategier enda flere nederlag, og en kan lett havne i en ond sirkel det er vanskelig å komme seg ut av (Manger, 2013, s. 149).

Mestringsforventning

Bandura kom med den sosialkognitive teorien på 70-tallet. Denne mener at mennesket både kan påvirke sitt eget miljø, og at mennesket blir påvirket av miljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 24). Han mener at motivasjonen henger sammen med elevenes forventning om i hvor stor grad de vil mestre en oppgave. Disse forventningene blir påvirket av forventningene om å nå målet og verdien av å nå målet. I slike situasjoner er det naturlig at elevene lurer på om de vil lykkes, og om læreren vil rose eller være kritisk. En elevs forventning om å mestre blir omtalt som "self-efficacy", dette innebærer elevens egen oppfatning av kompetanse. Elever som har tro på at de vil mestre oppgaven er oppmerksom på hva som kreves og overkommer problemene lettere (Manger, 2013, s. 151).

Det er fire ting som påvirker forventningen om mestring: Observasjon av at andre greier oppgavene, tidligere erfaring av suksess med lignende oppgaver, samhandling med signifikante andre, og fysiologiske reaksjoner. Den viktigste faktoren er egne erfaringer om å mestre denne typen oppgaver, disse erfaringene er spesielt viktig i starten av en læringsprosess. Det er da viktig at tempo og tid tilpasses slik at en kan bygge opp elevens mestringsforventninger (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 20-21). Dette henger sammen med attribusjon ved at en elev attribuerer suksess til indre årsaker, øker forventning om å lykkes. Om eleven derimot attribuerer suksessen til ytre årsaker vil dette ikke hjelpe positivt på senere forventninger om å lykkes (Manger, 2013, s. 146-147). Mestringsforventninger påvirker

konsentrasjonen, motivasjonen og utholdenheten. Det er også viktig å være klar over at mestringsforventningene ikke øker om elevene ikke blir utfordret. Det er viktig at elevene får oppgaver som utfordrer på riktig nivå til den enkelte (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 21). Om målet settes for høyt og vurderingen viser at eleven har mislykkes over lenger tid kan dette være destruktivt og føre til lavere motivasjon og læring. Men om vurderingen oppfattes nyttig for eleven, og opplyser om personlig progresjon kan dette være positivt for motivasjonen og videre læring (Smith, 2007, s. 105).

Sosiokulturell tilnærming

Lev Vygotsky står i spissen for den sosiokulturelle læringsteorien. I denne teorien er det stor vekt på sosial samhandling, og den inkluderer også motivasjon. For å ha en innsikt i elevens motivasjon er det her viktig å forstå hvordan de sosiale omgivelsene og språket påvirker eleven. Vygotsky var også opptatt av den nærmeste utviklingssonen, fordi han mente dette var plassen der læring foregår. Den nærmeste utviklingssonen vil si avstanden mellom hva eleven klarer alene og ferdighetene elevene kan mestre ved hjelp av en annen person. Det er viktig at eleven blir stimulert i denne sonen da dette vil påvirke motivasjonen positivt og føre til mer læring for eleven. Eleven skal på denne måten gradvis få oppgaver som han kan mestre, slik at mestringsfølelsen øker og samtidig gis nødvendig støtte. Både for vanskelige og for lette oppgaver vil påvirke motivasjonen negativt, da elevene føler de blir utfordret i for stor eller for liten grad (Manger, 2013, s. 153).

I praksis vil de ulike motivasjonsteoriene henge i stor grad sammen, og det kan være flere ting som motiverer en elev på en gang. Ved indre og ytre motivasjon ser en på forskjellen mellom å gjøre en aktivitet fordi en i seg selv finner glede ved aktiviteten, og å gjøre noe fordi en ønsker å få en type belønning. Dette kan knyttes til målorientering der fokuset er på om elevene jobber for å utvikle egen kompetanse eller for å prestere godt sammenlignet med andre. Ved indre motivasjon er eleven motivert i selve læringsprosessen og målet vil slik være læring i seg selv. Ved ytre motivasjon kan det å prestere bedre enn andre fungere som en belønning og en kan få prestasjonsorientert målorientering. En annen side av motivasjon er hva elevene attribuerer suksessen sin til, og hvordan dette kan få følger for videre motivasjon. Dette kan også knyttes til Banduras sosialkognitive teori da han mener at motivasjon henger sammen med elevens forventninger om i hvor stor grad de vil mestre en oppgave. En elev som er vant til suksess og attribuerer dette til egne evner istedenfor flaks, vil ha høyere motivasjon ved senere lignende oppgaver. For at elevenes mestringsforventninger skal bygges opp, er det

sentralt å ha god kunnskap rundt hver enkelt sitt faglige nivå. Slik at en får utfordret elevene i riktig grad. Dette er også sentralt i Vygotsky sin sosiokulturelle teori hvor elevene skal hjelpes ut i den nærmeste utviklingssonen, ved at elevene gradvis får oppgaver som de mestrer. Dette vil være positivt for videre læring og mestring.

Metode

Vi skiller mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Kvantitativ metode er opptatt av mengde og tall, og kvalitativ metode bygger på en mer helhetlig forståelse og om å se sammenhenger i prosessene. Den kvantitative metoden er best egnet der en ønsker strukturerte undersøkelser av et større antall forskningsobjekter. Dette gjør det lettere å sammenligne store mengder med data (Bjørndal, 2017, s. 30). I denne oppgaven er det valgt den kvalitative forskningsmetoden da hensikten er å få en dypere forståelse av temaet og målet er å få tak i andre sine tanker, kunnskap, meninger og opplevelser (Nilssen, 2012, s. 30). Kvalitativ forskningsmetode gir best innsikt i opplevelser og erfaringer i intervjuene, og en har en viktig fleksibilitet som åpner for en dypere innsikt i temaet. Ved denne metoden har en frihet til å gjøre relevante tolkninger fra hver enkelt undersøkelsesenheter (Bjørndal, 2017, s. 123). Jeg har derfor valgt de kvalitative metodene observasjon og intervju for å besvare min problemstilling.

Mine egne observasjoner kommer fra en praksisperiode på fem uker, som foregikk i 8. klasse i Ontario, Canada. Data er også hentet fra intervju som jeg gjennomførte med to medstudenter, som hadde praksis på samme skole som meg. Medstudent 1 var fem uker i 2. klasse, og medstudent 2 var fem uker i 5. klasse. Hovedfokuset i intervjuene var medstudentenes observasjoner fra praksis, hvordan de oppfattet at vurderingspraksisen var, og hvordan fordeler og ulemper ved bruken av karakterer kan knyttes til motivasjon. Jeg valgte disse to metodene da jeg har et ønske om å få dypere forståelse av temaet, og ønsker å høre andres erfaringer for å få et mer nyansert bilde rundt denne vurderingspraksisen. Ved disse metodene er det fleksibilitet til å gjøre tolkninger underveis for å få en dypere forståelse innen tematikken. Det var strenge personvernregler i Canada, noe som medførte at det kun var mulig å hente inn data knyttet til egne observasjoner og intervju med medstudenters tanker rundt hva de har erfart.

Jeg har gjennomført en kvalitativ nærstudie, da det er samlet inn data over fem uker på en praksisskole i Canada. Jeg var med i situasjonen naturlig, og det ble opplyst om at det var

ønskelig at vurderingspraksisen fortsatte som normalt og at ingen endringer ble gjort som følge av at jeg var til stede i situasjonene. Dette for å få et mest mulig realistisk opplevelse av hvordan vurderingsprosessen foregår til vanlig (Nilssen, 2012, s. 22). Forskningsdeltakerne ble valgt ut fordi de har en vurderingspraksis i Canada med karakterer fra 1. klasse. Jeg var i praksis i 8. klasse så det ga muligheter til å få dypere innsikt i hvordan karakterer og motivasjon kunne henge sammen. Intervjuobjekter ble valgt ut fordi de hadde erfaring fra 2. og 5. klasse på samme skole. Med det skaffet jeg meg informasjon om praksisen med karakterer oppover flere trinn på barneskolen da data er hentet fra 2. 5. og 8. trinn. Slik blir blikket på vurderingsprosessen bredere, og en får innsikt i forskjeller innad på samme skole.

Virkeligheten er ikke noe som kan beskrives uten at man tar hensyn til at den blir påvirket fra samhandling mellom forsker og forskningsobjekt. (Nilssen 2012, s. 26). Dette er en viktig faktor som kan påvirke funnene, og dette drøftes mer i gyldighetskapittelet. Forskeren selv er det viktigste instrumentet, da en er ansvarlig for å hente inn alt av data. Dette dannes i samarbeid med forskningsobjekter, og analysen blir lagt til grunne av forskeren. Det positive med en slik studie er at det tillater forskeren å gjøre passende endringer og tilpasse seg situasjonene. Det som er negativt er den menneskelige parten av det, da sjansen for feil er større, muligheter kan gå tapt og personlig bakgrunn vil påvirke hele forskningen (Nilssen, 2012, s. 29-30).

Observasjon som metode

I pedagogisk sammenheng kan observasjon forstås som oppmerksom iakttagelse mot noe med pedagogisk betydning (Nilssen, 2012, s. 33). Det kvalitative vurderende øyet vil si at formålet med observasjonen er å få en dypere forståelse av det som studeres, og at man tar utgangspunkt i et lite utvalg av mennesker. Denne metoden er mer usystematisk og ustrukturert enn kvantitativ metode. Ved kvalitativ observasjon sees det etter forståelse, sammenhenger og strukturer (Bjørndal, 2017, s. 30). Observasjon kan sees på som en systematisk og subjektiv metode, da alle kan tolke og ha ulike opplevelser av den samme situasjonen. Vi vil hele tiden i en observasjonssituasjon bli bombardert av sanseintrykk, det vil derfor være en konstant utvelgelse på hva som filtreres og ikke (Bjørndal, 2017, s. 35). Det er derfor viktig at man er godt forberedt og har tenkt igjennom observasjonsprosessen før en starter så en vet hva fokusområdet skal være. Det er viktig å være oppmerksom på utfordringen ved observasjon. Vi mennesker er lett påvirkelige og ved å selv være

oppmerksom på ting som kan påvirke observasjonen er man i bedre stand til å få et riktigere bilde av situasjonen. Observasjonen er påvirket av mange faktorer dette kan innebære: dagsform, egen psykisk og fysisk tilstand, påvirkning av at du er tilstede i situasjonen, relasjon til forskningsobjekt og sisteinntrykk da forskning har vist at dette har en tendens til å feste seg ekstra i minnet.

Fordelen med denne metoden er at en får observert faktisk handling, og dette egner seg godt for å lete etter mønster og se sammenhenger. Ulempen er at det kan være en tidkrevende prosess og det er fare for overtolkning. Derfor er det viktig å være oppmerksom på tre punkt: Du ser handling, men ikke hvorfor de gjør det. Det er du selv som opplever verdien av det andre gjør, og det er ikke mulig å se hva andre sanser eller tenker. Ved å være oppmerksom på dette jobber man for å forhindre at det som blir observert ukritisk blandes med egne fortolkninger (Bjørndal, 2017, s. 44-45).

Gjennomføring av observasjon

Mine observasjoner ble gjort i samme klasse over fem uker. Klassen besto av 28 elever som alle var i 8. I Canada er dette siste året på barneskolen. Elevene har samme lærer i matte, engelsk, geografi, historie og drama, og det er fra disse fagene observasjonen har foregått. Strenge personvernregler i Canada førte til at jeg ikke hadde lov til å føre en systematisk observasjon. Jeg hadde kun mulighet til å skrive ned egne tanker om hva jeg opplevde, dette medførte at det ikke ble brukt observasjonsskjema underveis, og alt av notater ble gjort i stikkordsform som en ustrukturert observasjon. Siden dette foregikk i min praksisperiode hadde jeg en deltakende rolle, da jeg ofte var en del av undervisningen. Det var min praksislærer som planla alt av undervisning og hadde ansvaret for vurderingssituasjonene.

Observasjonen ble registrert både underveis i situasjonen og etter den pedagogiske situasjonen. Dette var for å tilpasse meg den situasjonen jeg var i. Det er ikke alltid mulig å gjøre notater underveis når man har en rolle i klasserommet. Dette er fordi elevene ikke skal føle seg overvåket, og situasjonene skal være så normale som mulig. Jeg noterte fortest mulig etter endt time for at hukommelsen ikke skulle påvirke resultatene for mye. Det har blitt notert ned stikkord fra alle situasjoner der karakterer har spilt en sentral rolle. Det har også blitt gjort notater av egne tanker etter uformelle samtaler med praksislærer. Fokuset under observasjonen har gjennom hele prosessen vært hvordan vurderingssituasjoner har foregått i

denne klassen og hvordan elevene ser ut til å bli påvirket av karakterene, spesielt med tanke på motivasjon.

Intervju som metode

Intervju er en anerkjent metode for å få innsikt i opplevelser, og tanker rundt et valgt tema (Nilssen, 2012, s. 23). Det er mulig å gjennomføre et intervju på mange forskjellige måter, og graden av struktur vil variere etter hvilken metode du bruker. I denne oppgaven har jeg valgt å bruke en halvstrukturert intervjuguide (vedlegg 1). Dette er en type intervju med middels mot liten grad av struktur. Spørsmålene var på forhånd tenkt ut og strukturert, men det er likevel stor fleksibilitet i prosessen. Det positive med denne formen er at en kan tilpasse seg til hvordan intervjuet utvikler seg ved å endre rekkefølgen på spørsmål, og legge til oppfølgingsspørsmål (Bjørndal, 2017, s. 109) Denne typen intervju er valgt for å få en naturlig flyt i samtalen, åpne for å oppklare misforståelser og få rik mengde av data.

Det er viktig å være oppmerksom på egen fremtreden i intervjuet. Dette kan gjøres med aktiv lytting, da du viser at du er interessert og får med deg det som fortelles. Målet er at intervjuobjektet skal føle seg respektert og hørt, det er da viktig med tillit mellom partene i intervju situasjonen. Underveis i et intervju er det naturlig at det dukker opp nye tanker rundt temaet, da spørsmålene kan lede til ideer som ikke er tenkt før. I en intervjusituasjon er det viktig å være sensitiv i innsamlingsøyeblikket og ha gode kommunikasjonsevner, slik at en ber om utdypning der det er nødvendig (Bjørndal, 2017, s. 30).

Fordelen med denne metoden er at en muntlig samtale gir større muligheter for dybdeinformasjon, slik at en får et rikt datagrunnlag som bygger på forståelsen og erfaringer til intervjuobjektene. Ved intervju som metode har du fleksibilitet i situasjonen og du sikrer at visse tema og spørsmål blir diskutert. Svake sider med denne metoden er at hukommelse og egen tolkning kan påvirke dataene. Intervju krever også gode kommunikasjonsferdigheter hos intervjuer da en er ansvarlig for å styre samtalen. På grunn av dette blir datamengden i større grad subjektiv (Bjørndal, 2017, s. 129). Derfor krever intervju mer av forsker, da en må være bevisst på egen rolle som forsker i forskningen. Ved intervju er det også viktig å være oppmerksom på at forforståelse og spørsmålsstillingene preger svarene (Bjørndal, 2017, s. 115).

Det optimale for å hente inn data, hadde vært og intervjuet lærer og elever om deres opplevelse av karakterbruken. Dette hadde gitt bedre innsikt i temaet og tilført dybde i forskningen. Intervju kan på en slik måte være et godt supplement til observasjonen som ble gjort (Bjørndal, 2017, s. 107). Dette var ikke lov på grunn av personvernreglene i Canada. Valget falt derfor på å intervju medstudenter da jeg vurderte dette som det beste alternativet for å få innsikt som kan svare på min problemstilling, når jeg tok hensyn til etiske problemstillinger og personvernregler.

I denne situasjonen vil vår norske forforståelse rundt karakterer kunne påvirke synet på karakterer, da dette er en praksis som er ulikt hva vi er vant til fra egne erfaringer. Vår oppfatning av karakterer vil være annerledes enn en lærer fra Canada. Derfor vil dette være et norsk blikk på denne praksisen.

Gjennomføring av intervju

I intervjuene av mine medstudenter har fokuset vært studentenes observasjoner knyttet til vurderingspraksisen i klassen. Intervjuet har omhandlet hvordan vurdering av elevene har foregått, i hvor stor mengde elevene har mottatt karakterer, og studentenes oppfatning av hvordan karakterer har påvirket elevenes læring og motivasjon (se vedlegg 1).

Intervjuene foregikk separat på et bibliotek slik at de ikke skulle påvirke hverandres svar. Det var stille omgivelser på biblioteket, og lite forstyrrelser eller andre personer i nærheten. Det var også utført en dag vi hadde god tid, for å ikke utsette intervjuobjekt for noe tidspress. Dette er for å redusere feilkildene. Underveis i intervjuene stilte jeg oppfølgingsspørsmål der det var nødvendig, og noterte ned stikkord underveis. Disse notatene ble like etterpå skrevet sammen til en utfyllende tekst. Fokuset var på å danne en trygg atmosfære med en god tillit mellom partene, da dette er sentralt for å få en god og fyldig samtale etter (Nilssen, 2012, s. 30).

Metode for analyse av data

Mitt datamateriale fra intervjuene ble først transkribert. Da ble fortetting brukt som metode på intervjuene for å forkorte intervjutekstene til kortere formuleringer (Nilssen, 2012, s. 95). Etterpå så jeg intervjuene opp mot problemstillingen for å luke bort elementer som ikke var relevante i forhold til tematikken i denne studien. Så ble dataen bearbeidet ved hjelp av

koding og kategorisering. Ved åpen koding bruker man en deskriptiv tilnærming og har et åpent sinn til hva data materialet forteller (Nilssen, 2012, s. 78). Observasjonene fra meg og medstudenter ble da analysert ved at de sitatene som fremsto mest relevant med tanke på motivasjon ble markert, før en så på sammenhenger mellom dataene som en satt igjen med. I denne forskningen ble de første kategoriene delt etter materiale som forklarer selve vurderingspraksisen, og materiale som forklarer mulige konsekvenser elevene får av vurderingspraksisen. Etterhvert ble det mer nødvendig å kategorisere det i underkategorier.

Videre er analysen delt inn 4 kategorier, disse er lært hjelpeløshet, konkurransekultur, motiverende faktor og redskap til motivasjon. Lært hjelpeløshet knyttes til teori om attribusjon og mestringsforventninger. Konkurransekultur omhandler målorientering og hvordan dette kan få konsekvenser for motivasjonen. Motiverende effekt knyttes til indre og ytre belønning. Den siste kategorien er redskap for videre læring og motivasjon. Her blir Vygotsky sosiokulturelle teori brukt for å drøfte om karakterer kan føre til en bedre faglig oppfølging av elevene og slik føre til økende motivasjon. Disse kategoriene er valgt etter analyse av data, da dette var elementer som gikk igjen fra egne observasjoner og intervjuene. Tanken var også å velge ut data som kan vise både fordeler og ulemper med karakterer på grunnskolen, for at begge sider av problemstillingen kan drøftes. Oppgaven er forankret i utvalgte motivasjonsteorier fordi de er anerkjente teorier i fagmiljøet og jeg ser nytten og verdien av disse i dagens skole. Det er flere læringsteorier som også er relevante, som behaviorismen og faglig selv vurdering. Disse blir ikke omtalt da oppgaven må begrenses med tanke på rammer som er gitt rundt lengde.

Alle mine kategorier har tilknytting til hverandre, og flere observasjoner kunne gått under flere av disse kategoriene. Dette er derfor sentrale tema som overlapper hverandre omtalt som dobbeltkodinger (Nilssen, 2012, s. 82). Dette kommer også fram i drøfting av analysen, der flere av dataene kunne gått under flere av kategoriene

Studiens gyldighet

For å sikre studiens troverdighet er det viktig å gjøre den etterprøvbart, gi detaljert beskrivelse og begrunne valg, da en slik studie i stor grad vil være preget av forskeren og de valgene som er tatt igjennom hele prosessen (Nilssen, 2012, s. 137). Funnene er avhengig konteksten rundt forskningen i en kvalitativ studie, og kan ikke bli gjennomført på akkurat samme måte engang

til (Nilssen, 2012, s. 141). Dette er faktorer jeg har vært oppmerksom på i min studie, og jeg jobbet for at kriterier for reliabilitet og validitet skulle ivaretas. Dette har jeg gjort ved å: sette meg godt inn i hva som kreves i en kvalitativ forskningsoppgave, beskrive alle valg som er tatt, være kildekritisk, og basere forskningen på tidligere fagfelleverdert forskning. Jeg har også vært oppmerksom på hvordan min rolle, og min bakgrunn kan påvirke forskningen. Ved analyse av datamaterialet er det viktig å ta hensyn til det verdiladete aspektet ved studien.

Det er viktig å være klar over egen subjektivitet og at bakgrunn, erfaringer, kunnskap og teoretisk bakgrunn har påvirket resultatene i denne forskningen (Nilssen, 2012, s. 26). Dette har påvirket dataene mine ved at jeg ikke klarer å være helt objektiv i analyse og drøfting av resultater, fordi forskerens forforståelse vil alltid påvirke resultatene slik at full objektivitet er umulig. Dette kan for eksempel resultere i at jeg har et negativt syn på deres vurderingspraksis fordi det er annerledes enn de erfaringene jeg har ifra Norge og den teoretiske bakgrunnen jeg stiller med. Dette kan føre til at det er lettere å se de negative sidene ved observasjonsprosessen og slik gi et uklart bilde av realiteten. Dette gjelder også tanker fra de to intervjuobjektene, da de er påvirket av egne erfaringer og teoretisk bakgrunn. Derfor blir dette et norsk blikk på en vurderingspraksis vi ikke har god nok kunnskap rundt. Det optimale hadde vært å intervju lærer og elever på praksisskolen, slik at en fikk en dypere forståelse av hvordan de som er en del av denne vurderingspraksisen opplever det.

Jeg vil også påvirke vinklingen av forskningen i analysen, da valgte sitat blir dratt frem i en samling av et større bilde. Mye datagrunnlag presenteres ikke i studien her, da det gjøres utvelgelse for å besvare problemstilling best mulig innenfor de rammer som er gitt. Det er også viktig å være oppmerksom på at virkeligheten vil oppfattes ulikt for alle, og at denne forskningen kunne fått et annet resultat om den ble gjennomført på nytt med nye personer.

På grunn av de strenge personvernreglene i Canada, var det ikke mulig å utføre en systematisk observasjon. Observasjonene er derfor egne tanker av hva jeg har opplevd uten at dette har blitt ført inn systematisk under prosessen. Elevene var informert om at jeg kun skrev ned egne tanker og at dette gjaldt generelt på vurderingspraksis, slik at ingen enkeltelever ville bli brukt eller mulig å kjenne igjen i oppgaven. Jeg valgte å holde igjen informasjon om at det var karakterer og motivasjon som var hovedfokuset, da jeg ville utelukke at elevene endret seg fra vanlig oppførsel. Praksislærer ble informert om hensikten med forskningen og var veldig behjelpelig med informasjon rundt vurderingspraksisen. Han var også informert om

viktigheten ved at han gjennomførte vanlig vurderingspraksis slik at dette ble mest mulig realistiske data. Forskningens troverdighet hadde blitt mer styrket om en hadde mer tid i feltet, fem uker er ikke nok tid til å gi bredt bilde av saken. Det hadde også vært ønskelig å hente inn mer data, da det kun er data fra tre klasser. Dette er et for lite utvalg til å si noe generelt om alle. Intervjuobjekt har fått lest igjennom endelig transkripsjon for å rette opp eventuelle feil. Dette er for å sikre at egne tolkninger fører til misoppfatninger og at riktigheten av utsagnene forblir det samme også etter transkripsjonen av intervjuene.

Samlet vurdering er at data er samlet inn på troverdig måte, og jeg ser nytten i egne og andre sine observasjoner av karakterer på barneskolen, fordi det beskriver mulige utfall og konsekvenser på motivasjonen for elevene med en slik vurderingspraksis.

Etiske aspekter

Etikk omtales som en refleksjon over hvordan man forholder seg til omverdenen (Bjørndal, 2017, s. 155). I denne forskningen har jeg som innsamler av data, det etiske ansvaret for personer jeg har vært i kontakt med. Dette innebærer lærer, elever og medstudenter. I observasjonen skal en være oppmerksom på hva som er fokuset, hensikten, og hvordan oppbevaring og bruk av data skal foregå (Bjørndal, 2017, s. 157). Her er det sentralt å utelukke informasjon som ikke har fornuftig formål i oppgaven, og være spesiell oppmerksom om det kommer opp sensitiv informasjon. Det er viktig å være oppmerksom på anonymisering og taushetsplikten som grunnleggende prinsipper. Det skal ikke være mulig å kjenne igjen enkeltpersoner, og det er viktig å få godkjenning til bruk av data fra forskningsobjektene (Bjørndal, 2017, s. 159).

Begge intervjuobjekt har sagt seg enig i at utdrag fra deres intervju brukes i min bacheloroppgave. Praksislærer og elever er informert om det skrives oppgave rundt bruken av karakterer i deres klasserom, og godkjent at det blir brukt observasjoner som data. Alt av navn på elever, intervjuobjekt, lærere og skole er anonymisert for å beskytte forskningsdeltakerne. Dette er gjort slik at det ikke skal være mulig å kjenne igjen elever eller situasjoner. Begge intervjuobjekt har gitt full tillatelse og lest igjennom det endelige produktet, med mulighet for endringer eller at de trekker sine bidrag. Dette er med på å opprettholde troverdigheten og den etiske siden til forskningen.

Funn og drøfting

I denne oppgaven har jeg valgt å skrive funn og drøfting sammen, da det gir best oversikt og bedre flyt i teksten når dataen drøftes fortløpende. Her blir resultatene fra analysen presentert. Analyse vil si å: forenkle, klassifisere og sammenligne datamaterialet (Bjørndal, 2017, s. 135). Gjennom egne observasjoner og intervju med to medstudenter har det kommet fram mange forskjellige sider ved det å ha karakterer på barneskolen. I denne analysen blir mine funn presentert i kategorier som tar for seg mulige fordeler og ulemper karakterer på barneskolen kan ha for elevenes motivasjon. Disse er: lært hjelpeløse som knyttes opp til attribusjon og mestringsforventning, konkurransekultur der fokuset er målorientering, motiverende faktor som omhandler indre og ytre belønning, og redskap for videre motivasjon og læring som bygger på Vygotsky sine tanker. Som oppsummert i teoridelen kan en se alle disse motivasjonsteoriene i en sammenheng, og de vil også i drøfting kunne knyttes til hverandre når funnene blir drøftet sett opp mot gjeldende motivasjonsteorier.

Lært hjelpeløse

En mulig konsekvens av karakterbruk på barneskolen er at elevene mister troen på seg selv og sine evner. Dette kom også fram i intervju da medstudent 1 forteller:

Det ser også ut som om noen elever tar det personlig at de alltid får dårlige karakterer. Elevene sier ting som at 'læreren hater meg' og 'jeg får C uansett hva jeg gjør'. Dette kan medføre en dårligere relasjon mellom lærer og elever, og også mindre motivasjon for eleven.

Dette utsagnet kan knyttes til attribusjon, der Skaalvik & Skaalvik (2015) omtaler attribusjon som forklaringene elevene gir til sine resultat. Det er tydelig at elevene det er snakk om attribuerer årsaken til sine resultat til ytre årsaker. Om en elev føler at en får samme karakter uansett hvor mye innsats som det legges i arbeidet, kan en tro at eleven attribuerer nederlaget til en ytre stabil faktor. Det er kritisk for motivasjonen til videre læring om elever opplever at evnene ikke strekker til uansett hvor mye de øver. Det kan virke som denne eleven har mistet troen på seg selv. De kan da føle at uansett hva de gjør så lykkes de ikke, elevene kan da bli

lært hjelpeløse. Som omtalt i teori innebærer dette at elevene blir passive i læringssituasjoner, og dette reduserer den indre motivasjonen.

Ved bruk av karakterer på barneskolen er det lettere for elever å vurdere seg selv opp mot andre. Slik er det fare for at elever allerede fra tidlig alder blir lært hjelpeløse og mister motivasjonen for videre skolegang. Om de da utvikler negative strategier for å unngå nederlag, kan dette føre til en ond sirkel som vil være reduserende for læring og motivasjon i fremtiden. Dette kan være en stor utfordring for videre skolegang.

Hvis en elev har mistet troen på seg selv og har lang erfaring med å ikke oppleve suksess, kan dette gå utover motivasjonen til å starte på oppgaver. Dette er fordi elevene har i liten grad troen på at de vil mestre oppgavene. Dette kommer fram fra medstudent 2 som var i 5. klasse og omtaler sine observasjoner slik:

Det er noen som har negative følelser knyttet til karakterene, en merker det spesielt på elevene som får dårlig karakterer, og at dette kan gå utover deres selvbilde. Det er også noen elever som blir nedstemt når de gjør det dårlig over en lengre periode. De har mindre motivasjon til å gå på arbeidsoppgaver i ettertid.

Som omtalt i Manger (2013) kan dette knyttes til den sosialkognitive teorien der elevens ”self-efficacy” påvirker deres mestringsforventninger. Elevens opplevelse av egen kompetanse ser her ut til å bli truet, og dette medfører at motivasjonen for å gjøre lignende oppgaver senere er redusert. I dette sitatet kan det se ut som karakteren gir eleven en følelse av å ikke gjøre det bra nok på prøven. Dette kan være en stor utfordring for de elevene som sliter faglig da de sjeldent vil føle karakteren som noe motiverende, men mer som en bekræftelse på at deres egen kompetanse ikke strekker til. Om elever stadig får en følelse av å mislykkes og det er mangel på oppmuntring fra lærer, er det stor fare for at elevene gir opp. Målet oppfattes da uoppnåelig og prisen blir for høy å betale.

Konkurranseskultur

En lærers bruk av karakterer kan være med på å påvirke hvilken målorientering elevene er rettet mot. Observasjoner fra egen praksisklasse viste et ganske prestasjonsorientert miljø, blant annet ved at: Minst en gang i uken ble de som fikk A på en vurdering pekt ut av lærer,

for applaus fra klassen. Elevene virket å ha stort fokus på karakterene, og at de selv måtte prestere. Der var også synlig sammenligning og interesse for hverandres karakterer i klasserommet, og hvordan de presterte sett opp mot klassekamerater. En kan derfor anta at disse elevene var prestasjonsorienterte. Sett opp mot en test som viser at motivasjonen til elevene synker fra 4. Til 10. klasse samtidig som de opplever økende prestasjonsorientert fokus (Stornes et al., 2013, s. 316), kan en tenke seg at et prestasjonsrettet klasserom kan være en trussel for elevenes motivasjon. Jeg fikk en oppfatning av at det i dette klasserommet var lærer som i stor grad stod ansvarlig for prestasjonsfokuset, da han ikke slo ned på sosial sammenligning og oppfordret til konkurranse ved å belønne offentlig de som fikk best karakter.

Elever som er mer opptatt av å prestere bedre enn andre, enn læringen i seg selv er i fare for å miste mer motivasjon når resultatene ikke henger sammen med egne forventninger.

Karakterene er en lett måte for elevene å sammenligne seg med hverandre, og i denne situasjonen blir dette forsterket ved en lærer som også sammenligner elevene offentlig i klasserommet. Det å bli utpekt foran hele klassen kan være en motiverende faktor for noen, og noe som elevene kan jobbe for. Problemet med denne praksisen er at det kan være noen som aldri når opp til de beste karakterene. Disse elevene kan få negative følelser og redusert motivasjon av å sammenligne seg med de beste.

Karakterer trenger ikke nødvendigvis å føre til et prestasjonsorientert miljø. Et eksempel på dette er observasjoner gjort av medstudent i 2. klasse:

De tar prøven sin slik at ingen andre ser det, ser på den og legger den i sekken. Dette er noe læreren er veldig opptatt av, da hun sier at karakterer er privat og skal ikke deles. Læreren har laget en klasseromskultur der karakterene ikke skal være noe stress å få, og er veldig opptatt av at det ikke skal være konkurranse mellom elevene.

Dette viser et eksempel der lærer er opptatt av hvordan elevene forholder seg til karakterene, for å forhindre at de sammenligner seg med hverandre. Ved å forhindre dette og samtidig sette fokus på læringsprosessen i seg selv, kan det legges til rette for et målorientert klima der elevene finner glede i selve læringsprosessen og ikke trenger ytre belønning for å prestere. Dette viser at karakterer i seg selv ikke avgjør hvilken målorientering elevene får. Karakterer på barneskolen kan føre til et lettere sammenligningsgrunnlag, og at det slik er lettere at

elever blir prestasjonsorienterte. Ved å bli vurdert med karakter i ung alder kan det også bli unødvendig mye fokus på å prestere fra miljøet rundt som foreldre og venner. Dette kan være negativt for den indre lyst til å lære, og slik redusere motivasjonen. Det er likevel mulig å ha ett målorientert klasserom ved bruk karakterer. Læreren vil her ha et stort ansvar i å danne en læringskultur som er motiverende for alle. Som forklart i Engh (2014) er kommentarer i tillegg til karakteren sentralt, da en med framovermeldinger peker veien videre og gir oppmuntring til videre motivasjon. En bakovermelding viser kun til hva elevene har prestert, og er ikke nødvendigvis til hjelp i videre læring.

Slik kan en se at karakterer kan føre til stort fokus på prestasjon og slik være negativ for den indre motivasjonen for noen, men dette er ikke nødvendigvis tilfellet. Her har lærer et stort ansvar for hvilken målorientering elevene får. Ved å jobbe i mot sosial sammenligning og istedfor utføre en vurderingspraksis der tilbakemeldingene er fremtidsrettet og motiverende, er det mulig å skape et prestasjonsorientert fokus i klassene.

Motiverende faktor

Karakterer kan ha en direkte motiverende effekt i seg selv, da de kan fungere som en belønning som elevene jobber for. En observasjon gjort av medstudent 2 som hadde 5. trinn kan underbygge dette, medstudent forteller:

Jeg har en oppfatning om at elevene er mye mer muntlig aktiv her enn jeg har erfart i Norge. En av grunnene til dette kan være at muntlig deltakelse har mye å si for karakteren i faget, og elevene er klar over dette.

Medstudent har her erfart en større muntlig deltakelse enn hun er vant til i Norge. Dette kan det være mange grunner til, og det er ikke mulig å vite årsak uten videre forskning. Likevel er en mulig årsak at elevene er muntlig aktive fordi de ønsker å motta en belønning i form av en god karakter. Det er også mulig at dette er en kultur som har vokst ut av at det i starten var ytre belønning i form av god karakter som gjorde at elevene var muntlig aktiv, og at de nå selv finner glede av å delta aktivt i klassen. Slik kan det være mulig at den ytre motivasjonen nå har utviklet seg til en indre motivasjon for å være muntlig aktiv. Dette kan føre til en rikere læringsprosess og videre motivasjon i fremtiden. For at denne prosessen skal skje er det sentralt med en lærer som motiverer elevene ved å ha fokus på læringsprosessen i seg selv.

Det er også sentralt i denne prosessen at læreren legger til rette for at alle skal oppleve mestring og supplere karakteren med en framovermelding. Ytre og indre motivasjon trenger heller ikke å være motparter. Som forklart i Skaalvik & Skaalvik (2015) kan både ytre og indre motivasjon ha påvirkning på elevene. Vi har ikke mulighet til å komme til bunns i om det er ytre eller indre motivasjon som påvirker elevene mest i disse dataene uten å ha snakket med de, slik at en får innsyn i deres opplevelser.

Egen observasjon av 8. klasse viser at elevene har stort fokus på karakterene. Jeg oppfattet de fleste elevene som opptatte av å få gode resultater. De var veldig opptatt av om stoffet som jobbes med i timen kom på prøven og i hvilken form. Dersom noe ikke kom på prøven, ser det ut som mange elever ikke så poenget med å lære seg stoffet. Med tanke på indre og ytre motivasjon beskrevet i Skaalvik & Skaalvik (2015) kan karakterer fungere som en ytre motivasjon, da det er en belønning elevene jobber mot. I denne 8. klassen kan det virke som det er den ytre motivasjonen som er drivkraften i mange læringssituasjoner, da fokuset til elevene ser ut til å være at de skal prestere godt på prøvene.

Den ytre motivasjonen trenger ikke å være negativ da den kan utvikle seg til indre motivasjon over tid om elevene blir interessert i faget, men den kan også være til skade for den indre motivasjonen. Bruner (1970) mente at bruken av ytre motivasjon kan komme som en erstatning for den indre motivasjonen. På sikt er dette ønskelig fordi elevene nå er avhengig av en ytre belønning for å opprettholde motivasjonen. I mine observasjoner kan det virke som noen elever har mangel på indre motivasjon, og at den ytre motivasjonen er drivkraften. Elevene har fokuset på karakteren og hvordan de kan gjøre det godt på prøvene. Dette trenger ikke å være negativt da de er effektive, konsentrerte og målbevisste rundt hva som er nyttig informasjon. En negativ side ved at den ytre motivasjonen er rådende er at elevene virker å ha lite interesse for læringsprosessen og lite glede av hva de lærer. På sikt kan dette bli problematisk da elevene kan oppleve dette som en stressende situasjon å være i. Det kan være reduserende for motivasjonen om elevene alltid jobber mot suksess uten at motivasjonen bygger på interesse eller nysgjerrighet. Dette vises blant annet fra undersøkelse beskrevet i Stornes et al. (2013), der elevenes motivasjon synker i takt med at det prestasjonsorienterte fokuset øker. Dette viser at stort fokus på å prestere og konkurranse innad i klasserommet kan være negativt for elevenes motivasjon og kan være en trussel mot læringskulturen. Derfor blir det ekstra viktig at en som lærer er opptatt av å legge til rette for et målorientert fokus.

Redskap for videre motivasjon og læring

Ved riktig bruk av karakterer kan det være en positiv del av en vurderingspraksis der elevens fremgang blir nøye dokumentert. Medstudent som hadde praksis i 2. klasse omtalte vurderingspraksisen slik: ”Nesten alle elevene gjør blir vurdert, og all vurdering baseres på suksesskriterier som blir satt i samsvar med elevene. Før en innlevering viste læreren også fram et eksempel på arbeid som tilsvarte beste karakter”. Elevene fikk slik en nøye beskrivelse av hva som krevdes av de, og det var en samhandling der elevene var en aktiv del i å sette suksesskriterier. Sett opp mot Vygotsky sin sosiokulturelle teori som omtalt i Manger (2013) er det i denne teorien sentralt at eleven blir utfordret i sin nærmeste utviklingsone. Regelmessig testing, karakterer og dokumentering kan fungere som et hjelpemiddel for å vite hvordan hver enkelt elev gjør det faglig. Karakteren kan være et hjelpemiddel for elevene til å måle seg opp mot kompetansemålene, og følge egen utvikling i fagene. Denne informasjonen er sentral for at elevene skal bli utfordret nok til at de føler mestring, men ikke for mye da dette vil føles håpløst. Dette er også et hjelpemiddel som kan brukes for at elevene lettere følger sin egen utvikling.

Medstudenters observasjoner forteller om en vurderingspraksis der elevene er en aktiv del av prosessen. Dette er i samsvar med Vygotsky sine tanker rundt at elevens sosiale omgivelser og språk er sentrale faktorer som henger sammen med motivasjon. I en slik vurderingspraksis mener Vygotsky at elevene får motivasjon av å bli utfordret i riktig mengde, da dette fører til mestringsfølelse, nysgjerrighet og videre læring. Dette er positivt for den indre motivasjonen da vurderingen kan virke oppmuntrende personlig og fremtidsrettet. På en annen side argumenteres det for i Engh (2014), at karakteren i seg selv kan oppfattes som et summativt uttrykk da den ikke gir noen veiledning for videre arbeid.

Konsekvensene av karakterbruken er avhengig av hvordan hver enkelt lærer velger å bruke karakterene. Fra observasjoner fra min egen 8. klasse oppfattet jeg at det var sjeldent karakteren ble fulgt opp av en skriftlig eller muntlig tilbakemelding om veien videre. Ved mangel på framovermelding vil ikke karakteren ha noe verdi da den ikke sier noe til eleven om hva som kreves videre, og hjelper ikke eleven mot videre læring. Her vil karakteren fungere som en bakovermelding da den viser til hva eleven har prestert, og er da ikke nødvendigvis til nytte for videre motivasjon og læring.

Avslutning

I denne oppgaven har det blitt drøftet hvilke fordeler og ulemper karakterer i barneskolen kan ha på elevers motivasjon for læring. Metoden for å få bedre innsikt i denne tematikken har vært egne observasjoner fra 5 ukers praksis på en Canadisk skole, og i tillegg har jeg intervjuet to medstudenter som hadde praksis på samme skole. Innhentet data ble drøftet opp mot teori om vurdering for læring og ulike motivasjonsteorier. Motivasjonsteoriene som jeg fant mest relevant med tanke på problemstillingen var: indre og ytre motivasjon, målorientering, attribusjon, mestringsforventning og den sosiokulturelle tilnærmingen.

Problemstillingen ble besvart ved at fordeler og ulemper ble drøftet under fire forskjellige kategorier i funn. En kategori er lært hjelpeløse, som viser hvordan mestringsforventning og attribusjon kan medføre at elevene mister troen på seg selv ved at en gjentatt får dårlige karakterer. En annen kategori er konkurransekultur, som fokuserer på at en praksis med karakterer kan være med å styre målorienteringen til elevene. Her har lærer et stort ansvar for å slå ned på sosial sammenligning og et prestasjonsorientert fokus. Ved en lærer som er opptatt av læringsprosessen, legger nivået riktig og gir gode framovermeldinger sammen med karakterene, kan en ha et målorientert læringsmiljø i en vurderingspraksis med karakterer. Den tredje kategorien er motiverende faktor, her kommer det fram at karakteren kan føre til videre motivasjon ved at den fungerer som en ytre belønning. Ytre motivasjon kan over tid være med å utvikle indre motivasjon da elevene utvikler glede ved aktivitetene og opplever en mestring i læringen. En annen side av dette er at ved bruk av karakterer som en ytre belønning kan det utvikle seg et prestasjonsorientert fokus der elevene kun er opptatt av å få gode karakterer på prøver, og mister sin indre glede ved læring. Dette kan medføre en stressende situasjon for elevene, og føre til redusert motivasjon. Den siste kategorien er redskap for videre motivasjon og læring. Denne viser at karakterer kan være en del av en vurderingspraksis der elevenes fremgang blir nøye dokumentert. Dette kan da være et hjelpemiddel for å holde orden på elevenes faglige nivå, slik at de kan utfordres på et riktig nivå og slik oppleve mestring. På en annen side kan en argumentere for at karakterer er et summativt uttrykk som ikke gir elevene noe veiledning for veien videre. Det vil da være mer viktig med framovermeldinger som motiverer og hjelper eleven videre, enn en karakter som i seg selv har lite nytte for videre vurdering for læring.

Likevel vil jeg ikke komme med en endelig konklusjon på om det er flest fordeler eller ulemper for motivasjonen å ha karakterer på barneskolen. Min forskning gir et bilde på mulige fordeler og ulemper, for å få en dypere forståelse er vi avhengig av å få innsikt i hvordan de som lever med denne vurderingspraksisen hver dag opplever situasjonene. Ved videre forskning hadde det derfor vært ønskelig å gjennomføre intervju av lærer og elever i Canada sitt skolesystem.

En kan imidlertid konkludere med at det er både fordeler og ulemper for motivasjonen til elevene ved bruk av karakterer på barneskolen. Jeg tenker et læringsfremmende og motiverende læringsmiljø ikke er avhengig av karakterer, da en som lærer kan gi gode og utfyllende tilbakemeldinger for videre læring uten at det trenger å stå en karakter der. Derfor ser jeg flere fordeler ved å ha en karakterfri barneskole i Norge enn ulemper. Ett av hovedpoengene er at vi kan legge til rette for målorientering hos elevene, og bygge på den indre motivasjonen om en ikke har karakterer. Det er fare for et prestasjonsorientert klasserom, og stressende miljø der elevene konkurrerer mot hverandre om en bruker karakterer. Bruk av karakterer kan medføre ulemper for elevens videre motivasjon, men dette gjelder ikke alltid. Det viktigste er at en som lærer er klar over mulige negative konsekvenser av karakterer. Målet er å jobbe mot en god vurderingspraksis i alle klasserom som motiverer for videre læring

Litteraturliste:

Bjørndal, C. (2017). *Det vurderende øyet : Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Bruner, J. (1970). *Om å lære*. Oslo: Dreyers forlag.

Engh, R. (2014). *Vurdering for læring i skolen : på vei mot en bærekraftig vurderingskultur*
Høyskoleforlaget

Manger, T. (2013). *Motivasjon og læring* (pp. S. 133-166). Bergen.

Mathisen, M. (20. desember 2017). Grunnskole. Hentet 12. mai 2019 fra
https://utdanning.no/tema/nyttig_informasjon/grunnskole

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier : Den skrivende forskeren*. Oslo:
Universitetsforl.

Peopleforeducation. (2019). Elementary school. Hentet fra 12. mai 2019
<https://peopleforeducation.ca/public-education-in-ontario/elementary-school/>

Skaalvik, E., & Skaalvik, Sidsel. (2015). *Motivasjon for læring : Teori og praksis*. Oslo:
Universitetsforl.

Smith, K. (2007). Vurdering som et motivasjonsfremmende redskap for læring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (02), 100-106.

Stornes, T., Tvedt, M., & Bru, E. (2013). Best med test? ; et motivasjonsteoretisk perspektiv på bruk av normative tester i grunnskolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(4-5), 315-325.

Thronsen, I. (2011). Lærerens tilbakemeldinger og elevenes motivasjon. *Nordic Studies in Education*, (03), 165-179.

Utdanningsdirektoratet. (2009). *Vurdering på barnetrinnet : Nå gjelder det*. Hentet 9. mai 2019 fra https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/ny_vurderingsforskrift_1-7_net.pdf

Vedlegg

Vedlegg 1

AM og Martine

Vurderingspraksis

Hvilken klasse har du? Og hvor mange elever er det i klassen?

Hvordan er vurderingspraksisen i din klasse?

Hvor mange ganger får de vurdering i form av en karakter i løpet av en uke?

Er tilbakemeldingen skriftlig eller muntlig?

Erfaringer i klasserommet

I hvor stor grad bryr elevene seg om karakterene?

Oppfatter du elevene som mest opptatt av å lære eller å få gode resultater? (Resultatorientert eller læringsorientert)

Hvordan er de når de får tilbake prøve?

Egne betraktninger

Ser du noen positive virkninger ved bruk av karakterer i din klasse?

Ser du noen negative virkninger ved bruk av karakterer i din klasse?

Har du en oppfatning av hvordan karakterene kan ha innvirkning på motivasjonen til elevene?

