

Erlend Kristoffer Bullgård

# Vurdering for motivasjon / Assessment for Motivation

Bacheloroppgave i GLU5-10

Veileder: Maja Reinåmo Olsson

Mai 2019



Erlend Kristoffer Bullgård

# Vurdering for motivasjon / Assessment for Motivation

Bacheloroppgave i GLU5-10  
Veileder: Maja Reinåmo Olsson  
Mai 2019

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





# Sammendrag

I denne oppgaven har det blitt undersøkt på hvilke måter karakterer kan påvirke ungdomsskoleelevers motivasjon. Undersøkelsen er basert på hva tre elever på åttende trinn mener om å gå på en skole der de kun får karakterer til halvårsvurderingene og sluttvurderingen.

Empirien ble innhentet ved hjelp av kvalitative intervju og funnene fra disse intervjuene blir drøftet i lys av teorier innen motivasjon og vurdering i skolen.

Noen av funnene tyder på at elever kan bli mer prestasjonsorienterte fremfor oppgaveorienterte med karakterer i hverdagen og selvverdet kan i tillegg bli truet oftere. Det er også tegn på at elevene muligens har mer nytte av tilbakemeldingene hvis de kommer uten en karakter.

# Summary

In this thesis, it has been investigated in which ways grades can influence the school pupils' motivation. The investigation was based on what three pupils in the eighth grade think about going to a school where they only receive grades for the half-yearly assessments and the final assessment.

The empirical data was obtained using qualitative interviews and the findings from these interviews are discussed in light of theories in motivation and assessment in school.

Some of the findings indicate that students can become more performance-oriented rather than task-oriented with having grades in their daily school lives and their self-esteem may also be threatened more often. There are also signs that students may benefit more from the feedback if it comes without a grade.

## Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	1
Summary .....	1
Innledning .....	3
Teori.....	4
Målorientering.....	4
Selvverd .....	6
Faglig selvvurdering.....	6
Attribusjon.....	7
Indre og ytre motivasjon .....	7
Vurdering i skolen .....	7
Metode.....	8
Forholdene rundt intervjuene .....	8
Utforming av intervjuguide.....	9
Feilkilder.....	9
Intervju som metode .....	10
Analysemetode .....	11
Drøfting .....	11
Målorientering.....	11
Selvverd .....	14
Tilbakemelding.....	17
Avslutning.....	20
Referanseliste .....	22
Vedlegg A – Intervjuguide.....	24

# Innledning

I denne oppgaven har jeg skrevet om temaene vurdering og motivasjon. Før du fortsetter reisen inn i disse temaenes verden er det noe du må ha med deg. Et begrep. Don Quijote ville ikke ha kommet langt i verden uten sin trofaste væpner Sancho Panza, og du vil ikke komme langt i denne oppgaven uten å vite hva begrepet karakterfri skolehverdag betyr. Så la meg være din Sancho Panza og fortelle deg at en karakterfri skolehverdag er en skolehverdag for elevene der de ikke får karakterer på prøvene sine. De får fortsatt en form for vurdering, men karakterer er forbeholdt jul og sommer. Altså halvårsvurderingene og sluttvurderingen. Nå som du er trygt væpnet kan du fortsette reisen.

Det er få ting ved skolen som kan sies å være viktigere enn vurdering. Jeg husker min egen skolegang og hvor viktig karakterer plutselig ble da jeg begynte på ungdomsskolen. Hvor skuffet jeg var over at den første jeg fikk var en treer. Helt frem til jeg begynte i min egen praksis som lærer trodde jeg at det å gi karakterer på hver prøve ned til og med åttende trinn var en selvfølge.

På den ene skolen jeg var i praksis på hadde de imidlertid valgt å kun gi karakterer til halvårsvurderingene og sluttvurderingene. Dette syntes jeg var veldig interessant og fortalte både venner og familie om denne tilnærmingen til vurdering. Mange var skeptiske og et av de vanligste argumentene de brukte var at å fjerne karakterer fra skolehverdagen vil gjøre elevene mindre motiverte for skolearbeid. Dette er noe som er viktig å finne ut mer om. En av grunnene til at jeg ønsker å undersøke mer om dette er for min egen karriere. Hvis jeg i fremtiden ender opp på en skole som vurderer å innføre en slik karakterfri skolehverdag vil jeg ha muligheten til å gi min informerte mening om det. En slik beslutning vil påvirke min jobb hver eneste uke. I tillegg er det viktig å undersøke med hensyn til elevene. Alle de som risikerer å ende opp som mindre motiverte fordi vi tok feil beslutning. Jeg ønsker derfor å finne ut på hvilke måter karakteren, eller mangelen på karakterer, kan påvirke motivasjonen til elevene jeg skal undervise. Derfor har jeg valgt denne problemstillingen:

På hvilke måter kan en karakterfri skolehverdag påvirke ungdomsskoleelevers motivasjon?

Jeg har basert empirien min på hva elever på åttende trinn mener om å få eller ikke få karakterer i skolehverdagen. I denne oppgaven kommer det først en teoridel. Teoriene jeg har valgt å fokusere på er målorientering, indre og ytre motivasjon, selvverd, faglig selv vurdering, attribusjon og forskning gjort på vurdering i skolen. Etter teoridelen kommer en del om metoden for innhenting av empiri og analysemetode. I den påfølgende delen har jeg valgt å slå sammen presentasjon av funn sammen med drøftingen. Etter avsluttende del kommer det noen forsiktige konklusjoner og et forslag til hva videre forskning på dette emnet kan undersøke.

## Teori

I teoridelen har jeg sett på målorientering, indre og ytre motivasjon, selvverd, faglig selv vurdering, attribusjon og forskning gjort på vurdering i skolen som relevante for min problemstilling. Grunnen til at jeg har valgt akkurat disse motivasjonsteoriene er fordi det er disse som lettest kan påvirkes av lærerens vurdering eller sosial sammenligning. Andre motivasjonsteorier ble sett på som mindre relevant fordi de er mer avhengige av faktorer slik som lærerens praksis i klasserommet eller utforming av oppgaver. Forskning om vurdering i skolen ble inkludert fordi det er viktig å se på hvorfor vi har karakterer i utgangspunktet og hvilke erfaringer innen vurdering har blitt gjort tidligere for å sette det hele i perspektiv.

## Målorientering

Målorientering handler om hvilke grunner elever har for å arbeide med skolefag og hvilken innsats de legger i arbeidet (Duda, Nicholls & Levin, 1992; Patrick, Kaplan, Ryan & Graesser, 2011).

Det finnes to hovedtyper målorientering. Oppgaveorientert/læringsorientert og egoorientert/prestasjonsorientert. Fremover vil de to refereres til som kun oppgaveorientering og prestasjonsorientering. I oppgaveorientert målorientering er det fokus på å forstå lærestoffet og løse problemer (Skaalvik & Skaalvik, 2015). En oppgaveorientert elev vil altså få sin motivasjon for å jobbe med skolefag fra følelsen av å forstå og lære. I tillegg er det en tro på at innsats fører til suksess (Vandewalle, 2003).



En elev som er prestasjonsorientert er opptatt av å demonstrere sin kunnskap. For å føle seg kompetent er de nødt til å prestere like bra eller bedre enn andre og i tillegg gjøre det med minst mulig innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2015). I tillegg vil prestasjonsorienterte elever unngå å gjøre en oppgave hvis de tror at de kan mislykkes offentlig. Dette er uavhengig av evner.

Oppgaveorienterte elever vil forsøke å øke sin kompetanse uansett sitt eget evnenivå (Elliott, Dweck & Sherman, 1988). Dette illustrerer derfor et skille mellom det å være oppgaveorientert og prestasjonsorientert. Hos en prestasjonsorientert elev er det skummelt å ikke få til en oppgave, mens hos en oppgaveorientert elev blir feil oppfattet som en naturlig del av læringsprosessen (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Skaalvik og Skaalvik (2015) fremhever andre viktige forskjeller mellom oppgaveorienterte og prestasjonsorienterte elever. Noen av disse forskjellene er at oppgaveorienterte elever er interessert i fagstoffet, de tenker at evner er foranderlige gjennom innsats og de har stor utholdenhet når de møter vansker. På den andre siden er prestasjonsorienterte elever opptatte av sosial sammenligning, de attribuerer prestasjoner til evner og gir opp hvis de møter for mye motstand. Skaalvik & Skaalvik (2015) beskriver fordelene ved at elevene er oppgaveorientert ved å vise til at disse elevene “[...] viser større interesse for skolearbeid når de møter vansker. De har mindre angst når de arbeider med skolefag og søker hjelp når de har behov for det” (s 45).

Et annet skille er mellom defensiv og offensiv prestasjonsorientering (Skaalvik, 1997). Skaalvik og Skaalvik (2015) hevder at hvis eleven er offensivt prestasjonsorientert er han eller hun mest opptatt av å vise hvor mye en kan. Samtidig beskriver de en defensiv prestasjonsorientert elev som noen som vil prøve å unngå å bli blant de som presterer dårligst. En offensiv prestasjonsorientert elev blir veldig lett defensiv prestasjonsorientert hvis han eller hun mislykkes med en oppgave. Deretter hvis en defensiv prestasjonsorientert elev mislykkes så er det noe som kan det true elevens selververd (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

## Selvverd

Selvverd handler om å respektere, akseptere og verdsette seg selv. Skaalvik & Skaalvik (2015) poengterer at selvverd er relevant for mental helse. Andre ord for selvverd kan være selvrespekt, selvakseptering og selvaktelse. Skaalvik og Skaalvik (2015) definerer selvverd som at en godtar seg selv og har det godt med seg selv - selv om det muligens er et ønske om å forbedre seg. Motivet for selvverd kan være en tendens til å etablere og vedlikeholde et positivt selvbilde (Covington, 1992). Covington mener at en følelse av akademisk kompetanse er viktig for å gjøre nettopp dette. Eccles og Wigfield (2002) mener at dette betyr at for å tro på at de har verdi som person (i skolesammenheng) så må de ha tro på at de er akademisk kompetente.

For å beskytte sitt eget selvverd er det noen typiske reaksjoner som blir aktivert. Elevene kan velge å yte lav innsats, somle og ha selvvalgte handikap. I tillegg kan en reaksjon være å skjule resultater/problemer, devaluere skolen eller ha en utagerende atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Covington og Omelich (1979) mener at det er bedre psykologisk sett å mislykkes på grunn av dårlig innsats enn å mislykkes på grunn av dårlige evner. De refererer til dette som et tveegget sverd. Hvis en yter høy innsats og likevel mislykkes vil det ha en negativ effekt på selvverdet. På den andre siden øker imidlertid sjansen for at en lykkes.

## Faglig selvvurdering

Faglig selvvurdering er en vurdering som elevene gjør av sin egen kompetanse. Denne vurderingen de gjør av seg selv, er avgrenset til ett bestemt fag eller område og er en relativt generell vurdering av hvor flinke de føler seg innen det faget/området (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Elevenes faglige selvvurdering endrer seg gradvis og er basert på erfaringene de har hatt. Vurderingen de gjør formes i stor grad av hvordan andre vurderer de og sosial sammenligning med andre elever (Bong & Skaalvik, 2003). Forskning viser en sterk sammenheng mellom faglig selvvurdering og motivasjon. Denne sammenheng gjelder uansett alder, skoleslag og fag (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

## Attribusjon

Attribusjon handler om hva grunnen bak en hendelse er. En elev vil tolke resultatet av en oppgave han eller hun har gjort som godt eller dårlig. Deretter vil eleven prøve å finne årsaken til resultatet (Weiner, 2000). Skaalvik & Skaalvik (2015) fremhever tre dimensjoner innen attribusjon. Den første dimensjonen av dem er internalitet. Eleven forklarer resultatet ved å se på noe ved seg selv. Den andre dimensjonen er kontrollerbarhet og det er noe eleven kan kontrollere - for eksempel innsats eller strategi. Evner er ikke noe eleven kan kontrollere selv og er dermed ikke en del av denne dimensjonen. Den tredje og siste dimensjonen er stabilitet. Stabilitet går ut på om årsaken kan endres. Noen årsaker, slik som evner, oppfattes som stabile, men elevene kan tenke at innsats og strategi er foranderlige faktorer. Skaalvik og Skaalvik (2015) fortsetter med å vise til at de fleste teoretikere sier at et attribusjonsmønster der årsaksforklaringene handler om innsats og strategi er det som er mest ønskelig.

## Indre og ytre motivasjon

Innen motivasjon snakker en ofte om hvorvidt motivasjonen kommer innenfra eller om den bestemmer av eksterne faktorer. En indre motivasjon kommer av at arbeidet gir glede eller at lærestoffet oppleves som interessant. Ytre motivasjon kan deles inn i to deler: kontrollert og autonom ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2009) Kontrollert motivasjon skjer når en elev blir tvunget til å gjøre noe. Ryan og Deci forklarer autonom ytre motivasjon som arbeid en gjør uten å få belønning for, men fordi arbeidet har en verdi i selv. Ifølge Ryan og Deci (2009) kommer det beste læringsresultatet av indre motivert læring.

## Vurdering i skolen

Engh (2011) peker på to årsaker til at vurdering har blitt et viktig tema i den norske skolen. Den ene handler om at vi ønsker å gjøre det bedre sammenlignet med andre land, mens den andre som beskrives er at vi hele tiden får mer kunnskap om hvordan vurdering kan ha en effekt på elevenes læring.

Engvik (2016) viser til at vurderingspraksiser på barnetrinnet er veldig forskjellig fra vurderingspraksiser på ungdomstrinnet. I tillegg skriver Engvik om at “[...] elever ikke får god nok tilbakemelding om hvor det står i forhold til målene for opplæringen og om hvordan de kan forbedre seg i fagene” (s 87). I tillegg problematiserer Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) de kommentarene elevene får. Den forteller om at lærere er for opptatte av å informere om feil. Engh (2011) skriver om at i tillegg viser elevundersøkelser at lærere ikke sier nok om hva de skal gjøre for å bli bedre i faget. Engh mener også at hvis du konstant får beskjed om at du ikke gjør en god nok jobb så kan det gå utover motivasjonen. Hattie (2009) minner oss på at det ikke er nok med bare ros for å føre til økt læring hos eleven. Den rosen må komme med en begrunnelse for akkurat hva som var bra.

For å gi elevene tilbakemelding om hvordan de ligger an med tanke på kompetansemålene er det vanlig å gi karakterer. Forskning viser til en noen utfordringer i sammenheng med karakterer. Blant annet viser Butler og Nissan (1986) til at skriftlige tilbakemeldinger er mer effektive når de ikke blir gitt sammen med en karakter. En annen utfordring med karakterer er at de kan føre til sammenligning hos elevene (Engh, 2011). Ecclestone (2009) mener at vi lever i et kunnskapssamfunn der vi trenger en annen måte å vurdere på enn å gi karakterer.

## Metode

### Forholdene rundt intervjuene

Det ble utført tre formelle kvalitative intervju av elever på åttende trinn og hvert av intervjuene varte i cirka 45 minutter. De ble utført med kun intervjuer og en av informantene om gangen til stede og var altså individuelle. Lokalet der intervjuene ble gjennomført var i et grupperom ved siden av elevenes klasserom. De tre elevene som ble intervjuet ble tilfeldig valgt. Det ble ikke tatt noen hensyn til kjønn, evnenivå eller sosial status.

Grunnen til at jeg valgte å gjennomføre kvalitative intervju var fordi jeg ønsket svar med mer dybde og refleksjon. Hvis jeg hadde gjennomført en kvantitativ undersøkelse kunne svarene ha vært mer kortfattet og det hadde blitt vanskeligere å stille de oppfølgingsspørsmål. Samtidig så ville jeg fått et større datagrunnlag og de funnene som hadde blitt gjort kunne ha hatt større verdi siden de representerer et større utvalg elever.

Jeg valgte å intervju en av de om gangen fordi det kunne hende at en av elevene ikke hadde vært like komfortabel med å snakke med flere til stede. Jeg valgte å ikke velge elever ut fra noen spesiell forutsetning fordi formålet mitt var å undersøke på hvilke måter karakterer kan ha en påvirkning på motivasjon generelt. Jeg kunne ha undersøkt om det er forskjeller når det kommer til evnenivå eller kjønn for eksempel, men det hadde gitt en helt annen problemstilling.

### Utforming av intervjuguide

I forkant av intervjuene hadde jeg brukt teori innen målorientering og selvverd som grunnlag til å lage noen av spørsmålene. Et par av spørsmålene var mer åpne for å gi elevene en mulighet til å fortelle om ting som ikke kommer frem i mer lukkede spørsmålene. Resten av spørsmålene ble ikke stilt med basis i en konkret teori, men som jeg følte kunne gi interessante og reflekterte svar innen temaet karakterer og motivasjon. Spørsmålene ble originalt plassert i noen forhåndsbestemte kategorier, men i etterkant fant jeg det nødvendig å kategorisere de på nytt. Dermed har jeg brukt en blanding av induktiv og deduktiv metode. Intervjuguiden er inkludert som vedlegg.

### Feilkilder

Intensjonen var å skape et avslappet miljø der det ikke opplevdes som en prøve for elevene, men som en samtale der vi pratet om alt mulig. Intervjuene kunne altså ha blitt gjort på mindre tid, men jeg så det som viktig å få gode utdypende svar fordi de følte seg komfortabel med å prate mye rundt spørsmålet. I tillegg ble de grundig informert om at samtalen var anonym og at det var mulig å trekke seg når som helst uten problemer. I ettertid fant jeg mye interessant data som jeg

ikke engang hadde tenkt på å spørre om, men som de tok opp i samtalen. Dette tror jeg kom frem fordi settingen var såpass avslappet.

Det er imidlertid første gangen jeg utfører et intervju og jeg ville nok ha formulert noen av spørsmålene annerledes hvis jeg hadde vært mer erfaren. I tillegg så er det veldig lett som intervjuer å tilpasse svarene informantene gir til sitt eget narrativ, selv om en prøver å være så objektiv som mulig. I mitt tilfelle er det muligens i litt svakere grad sant. Min forutsetning i forkant var at jeg ikke hadde en sterk mening, men likevel så er det lett å tolke svarene i en retning som ikke er sann.

Et problem med spørsmålene kan være at noen av de er litt for lukkede og stiller for høye krav til at intervjuobjektene selv skal svare grundig eller at intervjuer stiller gode oppfølgingsspørsmål. I dette tilfellet fikk jeg tilfredsstillende svar, men i en annen gruppe elever eller i en annen setting kunne dette ha ført til flere kortfattede svar.

Til slutt vil jeg si at intervju er en litt unaturlig situasjon. Elevene er i en situasjon der de ikke nødvendigvis har sterke meninger om alt. Samtidig er de i en situasjon der de tenker at de blir satt på prøve og vil muligens svare kun for å imponere. Svarenes validitet kan dermed være usikkert og burde dermed bli sett på med et kritisk blikk.

## Intervju som metode

Intervju består av en intervjuer som stiller spørsmål og noen som gir et svar til de spørsmålene. Det er svarene som gir datagrunnlaget og derfor prøvde jeg å snakke minst mulig for å la de snakke mest mulig. Likevel gjorde jeg unntak for å snakke litt om andre ting enn akkurat spørsmålene jeg skulle stille. Dette ble gjort for å sørge for at elevene opplevde dette mer som en samtale enn en situasjon der de skulle utspørres. Siden jeg valgte intervju som metode fikk jeg vite mye om hvordan karakterer påvirker de personlig og jeg fikk også høre mye av refleksjonene deres med de mer åpne spørsmålene. Jeg kunne også se på reaksjonen deres når de skulle svare - noe som ikke hadde vært mulig hvis jeg hadde valgt å gå for en annen type undersøkelse.

## Analysemetode

Resultatdelen, altså funnene, blir presentert i drøftingsdelen. Dette siden de henger tett sammen og det blir brukt sitater til å illustrere meningsinnholdet til det informantene sier. Måten jeg vil utføre analysen på er å fremstille funnene i tre kategorier: målorientering, selvverd og tilbakemelding. Grunnen til at jeg velger akkurat disse kategoriene er at de dekker de tre områdene som jeg har gjort funnene på. Dette kommer sannsynligvis på grunn av at de dekker de samme områdene som var i bakhodet mitt da jeg lagde spørsmålene.

I hver av de tre kategoriene vil jeg for hver av de presentere funn som kan belyse på hvilke måter karakterer påvirker akkurat den kategorien. Deretter vil jeg bruke disse funnene og se sammenhengene mellom de og relevant teori.

## Drøfting

Her vil jeg presentere funn og diskutere disse funnene i lys av relevant teori.

### Målorientering

Uansett hvilken type prestasjonsorientering eleven har så sier forskere ofte at det er oppgaveorienterte elever som er det som er mest ønskelig. Skaalvik & Skaalvik (2015, s 45) viser til en rekke fordeler ved at en elev er oppgaveorientert fremfor prestasjonsorientert: “Elever som er oppgaveorienterte, viser større interesse for skolearbeid når de møter vansker. De har mindre angst når de arbeider med skolefag og søker hjelp når de har behov for det”. Å være oppgaveorientert er en viktig faktor for å være motivert og her vil det diskuteres om karakterer kan være med på å motvirke at elevene blir oppgaveorienterte.

Det første jeg vil undersøke er om karakterer kan påvirke elevenes interesse i fagstoffet. Da en av informantene ble spurt om han eller hun tror at prestasjonen på prøver hadde blitt forbedret av å innføre karakterer på hver prøve var svaret følgende: “Karakteren driver meg ikke så mye. Interessen som gjør at jeg presterer bra på prøver. Det er god nok motivasjon”. Dette utsagnet

ligner mye på hva de andre elevene også sa. Her er det mulig at informanten svarer på denne måten fordi mangelen på karakterer i vurderingen har vært med på å styre hva som er bakgrunnen i elevens motivasjon for å arbeide. Her ser vi at elevens motivasjon er oppgaveorientert på bakgrunn av at eleven selv sier at det er interessen som gjør at han/hun arbeider med faget. Noe som er et sterkt tegn på oppgaveorientert målorientering. Det virker dermed som om at karakterer kan ha en viss negativ innvirkning på elevenes interesse i fagstoffet.

Hvis elevene ville hatt mindre interesse av fagstoffet ved innføring av karakterer, vil de da også bli mer opptatt av å prestere? Et annet funn som kan belyse dette er at alle informantene sa at et skuffende resultat på en prøve ikke gikk noe særlig inn på dem. En av de svarte at det ikke ville ha noe å si på reaksjonen hvis de hadde fått en karakter. De to andre informantene uttalte at de ville ha hatt en annen reaksjon hvis de hadde fått en karakter. Elev 2 uttalte følgende angående sin endring av reaksjon “Kanskje litt. Hvis jeg hadde fått en treer hadde jeg mistet litt motivasjonen til å jobbe. Da vi fikk karakterer til jul så dreit vi litt i kommentarer og måloppnåelse og så bare på karakterene på nett”. Elev 3 mente også at det hadde litt å si:

“Ja. Da hadde jeg følt at det var mer på spill. Når det er karakterer av en eller annen grunn så tenker jeg at det er viktig å gjøre det bra. Blir litt mer stresset av resultatet. Når det er slik det er nå er det ikke så mye stress og jeg kan ta meg tid til å lese bare”.

Det elev 2 og elev 3 sier her er altså at hvis det hadde blitt gitt karakterer for hver prøve så ville elevene hatt større fokus på å få en god karakter istedenfor å lese for å lære. Dette tyder på at hvis karakterer hadde blitt innført i denne klassen kunne disse elevene kunne ha gått fra å være oppgaveorienterte elever, som er mer opptatte å løse oppgaver, til å bli en prestasjonsorientert elev. Elev 2 sitt svar tyder på at han/hun kunne lett å ha blitt defensiv prestasjonsorientert siden fokusert hadde ligget på å unngå å få en dårlig karakter fremfor å lese tilbakemeldingene og fokusere på hva som var riktig måte å svare på oppgavene. Elev 3 viser tegn på at han/hun hadde blitt offensiv prestasjonsorientert, men det er lett å gå fra å være offensiv prestasjonsorientert til defensiv.



Vi har tegn på at karakterer kan påvirke interessen i fagstoffet og frembringe et behov for å prestere, men hva med elevenes evne til å se på feil som en naturlig del av læringsprosessen? Et interessant funn som kan gi en viss pekepinn på dette er en tilleggsopplysning Elev 1 ga da han/hun ble spurt om hvor mye tid han/hun bruker på å lese tilbakemeldinger. Elev 1 valgte nemlig å sette fokus på at å få vite hva som er bra og hva som må gjøres bedre er bra for utviklingen: “Bruker å lese grundig. Ser hva jeg må gjøre bedre og hva jeg har gjort bra. Bra for selvtillit og utvikling”. Det informantene sier her er altså at han/hun bruker mye tid på å lese tilbakemeldingen (også om det som må gjøres bedre) og sier at det er bra for utviklingen sin. Et kjennetegn på oppgaveorientert målorientering er å “[...] se på feil som noe en kan lære av” (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s 43). Om eleven hadde vært mindre opptatt å lære av feilene sine hvis han/hun hadde fått karakterer på hver prøve er uvisst, men det kan tenkes at eleven ville ha brukt mindre tid på å lese kommentarene hvis de hadde blitt ledsaget av en karakter og dermed ikke lært like mye av sine feil. Noe som støttes av et tidligere utsagn fra en av informantene og Engh (2011): “Flere lærere viser til at elevene ikke bryr seg om de skriftlige kommentarene når de ledsages av en karakter [...]”.

Videre ble informantene ble spurt om hva de spør medelevene sine om når de får tilbake en prøve. Elev 1 brukte lang tid på å tenke seg om før han/hun svarte: “Hvordan gikk det? Følte du at du fikk til akkurat det der? Hva synes du om prøven? Tar opp enkelte oppgaver. For eksempel en oppgave ingen av oss fikk til og da blir det litt prating om den oppgaven”. Elev 2 og elev 3 trengte ikke lang betenkningstid og svarte henholdsvis “Spør ikke hvordan de har gjort det. Spør ikke direkte ut om det gikk bra på prøven” og elev 3 sa “Hva fikk du? Mange som ikke vil svare. Til jul så var det mange spørsmål om karakter”. Her oppgir de litt forskjellige svar. En av informantene viser en åpenbar interesse for resultatet til medeleven. Dette kan ha en bakgrunn i at eleven ønsker å prestere godt i forhold til medelevene sin, men dette er vanskelig å si definitivt. Svarene til de to andre tyder på lite interesse for om de har prestert godt i forhold til andre. Elev 1 svarte at han/hun sin reaksjon er å diskutere hvordan en vanskelig oppgave kunne ha blitt løst istedenfor å fokusere på resultatet. Et annet interessant funn er at en av informantene sa at det var mange spørsmål om karakterer til jul. Det sier meg at det muligens er større fokus på sosial sammenligning når de får karakterer fremfor den formen for vurdering de normalt får. En

mulig forklaring for dette kan være at en tallkarakter er lettere for elevene å konkretisere og videreformidle enn en liste med kompetansemål du har vist en varierende grad av kompetanse på. Men er det virkelig slik at sosial sammenligning mellom elevene kan føre til en svekket motivasjon? Skaalvik & Skaalvik skriver at “Jo mer opptatt elevene blir av sosial sammenligning, desto mindre betydning får det å greie oppgaven, og jo større betydning får det å gjøre oppgaven best, raskest eller med minst mulig innsats” (2015, s 35). Noen kjennetegn for prestasjonsorientert målorientering er å være opptatt av sosial sammenligning og det å være avhengig av å demonstrere kunnskapen ved å gjøre det like bra eller bedre enn andre med minst mulig innsats.

Noen av funnene indikerte om informantene føler et prestasjonspress og at de har lyst til å prestere på grunn av ytre faktorer slik som å komme inn på en skole eller å ikke skuffe foreldrene: “Føler at jeg må prestere på skolen for at mamma og pappa ikke skal bli skuffet. Ikke noe sosial status eller noe slikt da. Har lyst til å få gode karakterer fordi jeg har lyst til å komme inn på en spesiell skole”.

“Den mest ekstreme formen for kontrollert ytre motivasjon finner vi når en elev arbeider for å oppnå belønning eller for å unngå en eller annen form for straff eller sanksjon” (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s 67). “En annen form for kontrollert ytre motivasjon finner vi når eleven arbeider av frykt for å gjøre det dårlig eller for å unngå skam og skyldfølelse”. På den ene siden så er en praksis der elevene får mer ytre motivasjon en praksis der elevene blir motiverte, men på den andre så skriver Ryan & Deci (2009) at den beste læringen skjer av en indre motivert elev. I tillegg får eleven ingen glede av arbeidet av å være kontrollert ytre motivert, noe som vil gjøre det etisk vanskelig å velge en slik type motivasjon fremfor en annen. Uansett om motivasjonsfaktoren er sterkere eller svakere.

## Selvverd

Elevene ble spurt om hva de svarer til en medelev som spør de om hvordan det hadde gått etter at de har fått tilbake en prøve der de var misfornøyd med resultatet. En av elevene svarte at han/hun er ærlig om resultatet: “Det gikk til granskauen. Det gikk veldig dårlig. Bruker å være ærlig”.

De to andre ville kun si det til nære venner: “Hvis det er en prøve om noe folk vet jeg er dårlig i sier jeg det rett ut. Hvis ikke så prøver jeg å late som ingenting. Til nære venner sier jeg det rett ut da”, “Hvis det er noen jeg kjenner ganske godt så liker jeg å være ærlig”. En av informantene kunne i tillegg opplyse om at det er mange som ikke vil svare hvis han/hun spør de om hva de fikk på en prøve: “Hva fikk du? Mange som ikke vil svare. Til jul var det mange spørsmål om karakterer”. En annen av informantene svarte slik på det samme spørsmålet: “Spør ikke hvordan de har gjort det. Spør ikke direkte ut om det gikk bra på prøven”.

Elevene her har altså en tendens til å kun dele dårlige resultater med personer de føler seg trygge på og velger å skjule resultatet for andre. Skaalvik & Skaalvik (2015) skriver at en reaksjon som går ut på å skjule resultater/problemer kan være en typisk reaksjon for noen med lavt selvvverd. Selv om elevene ikke liker å dele resultat med alle i klassen opplyser likevel alle om at de iallfall er komfortable med å dele resultatet med nære venner. Det er derfor vanskelig å si noe definitivt om elevene prøve å skjule resultater på grunn av lavt selvvverd eller om andre faktorer spiller inn. Det som kan sies er at ved å ikke gi karakterer til hver prøve er det vanskeligere å spørre om hva resultatet var. En av elevene svarer at det var mange som spurte om karakterer til jul. Han/hun sier dermed indirekte at det ikke er like mange spørsmål om karakterer når de vanligvis får tilbake prøver. Ved å unngå at spørsmålet om resultat i det hele tatt kommer opp er det muligens mindre sannsynlighet for at elevene føler et behov for å prøve å beskytte selvvverdet.

På spørsmål om de ble overrasket over noen av karakterene de fikk til jul oppga alle informantene minst ett fag der de ble enten positivt eller negativt overrasket over karakteren de fikk. Elev 1 ble positivt overrasket over en karakter til jul:” Faktisk overrasket. Mye bedre enn jeg forventet”. Elev 2 ble positivt overrasket over to av sine karakterer til jul. Den ene var i tillegg betydelig bedre enn det eleven hadde forventet: “Ja. Den ene var mye bedre enn jeg trodde. Et annet fag var også overraskende positivt”. Elev 3 ble negativt overrasket over en av sine karakterer: “Ja. Følte at jeg var god i et fag, men til jul fikk jeg dårligere enn forventet”. Funnene kan tyde på at elevene ikke får en vurdering der de er sikre på hvordan de ligger an til jul. Dette har ført til at de enten overvurderer eller undervurderer seg selv i et fag. For elevene som tror de har fått dårligere resultater enn de egentlig hadde har muligens hatt en lavere selvvurdering enn de ville ha hatt hvis de hadde fått karakterer. De har muligens jobbet hardt

uten og prestert bra, men mistolket de tilbakemeldingene de fikk. Elevene som tror de lå bedre enn de egentlig gjorde fikk et dårligere resultat til jul en det de mente at de egentlig fortjente. Ved å kun få karaktervurdering til jul og sommer kan det dermed være lettere for elevene å attribuere terminresultatene til at de har dårlige evner. Covington (1992) mener at det er bedre psykologisk sett å mislykkes på grunn av dårlig innsats enn å mislykkes på grunn av dårlige evner. Hvis en yter høy innsats og likevel mislykkes vil det ha en negativ effekt på selverdet.

Informantene ble spurt om det er nødvendig å ha gode karakterer for å være en god elev og her sier de at det ikke er nødvendig. Elev 1 sier at “Det viktigste er å være grei mot andre” mens Elev 2 utdyper ved å si at “Karakterene viser liksom ikke alt. Mye en kan være god på selv om karakteren på prøven kan være dårlig”. Elev 3 sier også at karakterer ikke er nødvendig for å være en god elev og legger til at “Man kan ha seksere og være dritt mot andre. Man kan slite litt på skolen, men det er bare å jobbe hardt og gjøre det beste man kan”. Elevene her fokuserer altså på andre aspekter som å være grei mot andre, at karakterer maler et ufullstendig bilde og innsats. Skaalvik & Skaalvik (2015) skriver at selverdet blir truet hvis en ikke innfrir normene og forventningene i skolemiljøet. Ifølge Skaalvik & Skaalvik kan altså det faglige arbeidet være en faktor som truer selverdet på grunn av at skolen kan oppleves som en prestasjonsarena.

Informantene ble spurt om de føler et press om å måtte prestere på skolen. Elev 1 meldte ikke om noe press om å måtte prestere og at han/hun gleder seg til å komme skolen: Nei, tar det litt som det kommer. Trives på skolen. Gleder meg til å komme på skolen. Ikke noe press”. Et interessant funn med elev 2 er at han/hun ikke bare føler at det er press hjemmefra, men at det er en lettelse å ikke ha karakterer på hver prøve.

“Ja, I hvert fall litt hjemme. Før så var jeg skoleflink. Når jeg startet på ungdomsskolen var det litt vanskeligere. Mamma og pappa tror alltid at det skal gå bra. Litt lettelse at jeg ikke har karakterer på hver prøve”.

Elev 3 viser også til foreldrene som en kilde til resultatpress:

“Føler at jeg må prestere på skolen for at mamma og pappa ikke skal bli skuffet. Ikke noe sosial status eller noe slikt da. Har lyst til å få gode karakterer fordi jeg har lyst til å komme inn på en spesiell skole”.

To av informantene oppgir altså at de føler et press om å måtte prestere på skolen fra foreldrene sine. En av de oppgir at han/hun ikke føler noe press og gleder seg til å komme på skolen, men det faktum at to av de oppgir en viss grad av press gjør dette til et viktig funn som kan undersøkes nærmere. En av elevene som føler et press hjemmefra legger til at det er en lettelse å ikke ha karakterer på hver prøve. Noe som er interessant å legge merke til her er at de to som oppgir et press hjemmefra har forskjellige grunner til at de føler press. Likevel stammer presset fra foreldrene til begge elevene. En av de legger til og med til at sosial sammenligning ikke har skyld i noe av presset han eller hun opplever. Muligens har foreldrene som vokst opp i en skole som hadde et større fokus på karakterer og resultater enn det de har i sin skolehverdag. Branden (1994) kunne ikke tenke på et eneste psykologisk problem som ikke hadde sin bakgrunn i lavt selvvverd. Likedan kan det tenkes at det er ingen psykologiske problemer som ikke har en viss innvirkning på selvvverdet. Stress i skolehverdagen er i så fall være et slikt psykologisk problem som kan påvirke elevenes selvvverd i en negativ retning. I tillegg skriver (Skaalvik & Skaalvik, 2015) at et fokus på skoleprestasjoner kan lede til problemer med selvvverdet: “Skoleprestasjoner oppfattes som viktige i samfunnet av de fleste foreldre og av lærerne. Problemer med skolefagene kan derfor virke truende på elevenes selvvverd” (s 87).

## Tilbakemelding

Det har tidligere blitt vist til at elever ofte ikke leser kommentarene når de kommer i tillegg til en kommentar, men hvordan kan forståelsen av tilbakemeldingen påvirkes av karakterer? Ifølge Engh (2011) er det heller ikke nødvendigvis en korrelasjon mellom å bli informert av lærerens kommentarer og om “[...] eleven faktisk aksepterer eller forstår lærerens vurdering”.

Det første jeg vil undersøke er derfor om det er lett for elevene å finne ut hva de må gjøre for å forbedre seg. En elev som ikke vet hva han eller hun gjorde feil er mest sannsynlig utfordrende å

motivere til å forbedre seg på disse områdene. På spørsmål om de synes det er lett å finne ut hva du skal forbedre deg på når du får tilbake en prøve svarte informantene følgende:

“Ja jeg ser jo hva jeg burde bli bedre på. Hvis det står at jeg burde ha hjelpefigur hjelper det til neste prøve. På enkelte prøver er jeg fornøyd med å få tilbakemelding om feil. Ganske greit veiledende”.

“Ikke alltid, men som oftest kan man bare spørre læreren. Som oftest går det bra”.

“Egentlig litt ja. Da jeg gjør en prøve hvis jeg f.eks ikke kan deling. Hvis jeg ikke skjønner så går jeg til lærer så spør jeg om hva jeg gjorde galt. Det her er feil. Du må sette det riktig. Synes lærerne er gode på å skrive hva vi gjør feil.”

Her vil jeg trekke frem at det virker som om informantene er fornøyd med veiledningen de får på prøvene. Selv om en av de sier at det ikke alltid er lett å finne ut hva en skal forbedre seg på er inntrykket totalt at det som oftest er greit. Det er vanskelig å treffe hver gang uansett hvor gode veiledninger de gir, så det velger jeg å se på som noe uten særlig betydning for totalopplevelsen av veiledningene. I Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) påpekes det at lærere for ofte gir tilbakemeldinger til elevene som fokuserer for mye på det elevene ikke kan. Det kan være problematisk for elevenes motivasjon for å lære siden det eneste elevene vil høre er hva de ikke kan, mestrer eller får til (Engh, 2011). Forskjellen på en vurdering der elevene kun får med seg totalinntrykket (de velger å kun lese karakteren) og en vurderingsform der de leser kommentarene og vurderingen av hvert kompetansemål er at de kan fortsatt få med seg flere positive kommentarer selv om helhetsinntrykket av prøven deres er mangelfullt. Samtidig så er lærere ved norske skoler flinke til å rose uten å bruke klare faglige standarder (Klette, 2004). For at ros skal føre til læring bør den kombineres med en begrunnelse for hva som er bra (Hattie, 2009). Ved å få elevene til å fokusere på hvordan de har gjort det på hvert enkelt kompetansemål er det lettere å formidle en mindre allmenn tilbakemelding slik som dette var bra eller godt jobbet. Det blir lettere for læreren å være mer konkret og beskrive hvorfor eleven har fått en høy måloppnåelse på akkurat dette kompetansemålet. Slik som Engh (2011) skriver: “Det viktigste er å flytte oppmerksomheten fra karakteren til den reelle måloppnåelsen”. En karakter gir heller ikke så mye informasjon om hvordan eleven gjorde det i de forskjellige kompetansemålene på

prøven. Karakteren er mer “[...] en udefinert forståelse av hva som er en generell kunnskapsbase i faget [...]” (Engh, 2011, s).

En utfordring med en mer detaljert vurderingsform enn en karakterskala er om elevene faktisk forstår hva vurderingen betyr og om vurdering skaper et riktig bilde av deres eget faglige selvvurdering. En liste med for eksempel ti forskjellige kompetansemål med en kompetansevurdering på hver av de kan lede til mer usikkerhet om hvor bra helhetsinntrykket var eller hva læreren faktisk prøver å fortelle eleven. Derfor vil jeg presentere funn der jeg ba informantene om å beskrive hva de får av vurdering istedenfor karakterer i tillegg til svarene deres til hvordan de vet at de har gjort det bra eller dårlig på en prøve.

Elev 1 om hva de får: “Ser på antall rette og tilbakemeldinger. Ser om det er skryt for at jeg har forklart det godt eller gjort noe feil”. Elev 2 om hva de får:

“Vi får jo sånn vurdering. Der vi har piler som viser hvor langt vi har kommet i det. Nederst så får vi ofte høy måloppnåelse osv. jeg synes det er ganske greit. Får kommentarer om hva vi må jobbe videre med.”

Elev 3 om hva de får:

“Hvis vi får høy måloppnåelse så står det: bra jobba! Det her ser bra du kan det og det og det. Det står hva vi har gjort dårlig og hva vi har gjort bra. Høy måloppnåelse kan være 4,5 eller 6”.

Svarene informantene gir her tyder på at selv om det blir mer for elevene å lese for å danne seg et helhetsinntrykk klarer de å finne ut hvordan de har gjort det totalt sett uten å bli forvirret av en for mange detaljer. Lærere bruker ofte for mange ord til å forklare og dette kan føre til et for stort fokus på detaljer i tilbakemeldingene og elevene blir dermed overveldet. Dette kan føre til at eleven ikke vet hva han eller hun skal gjøre med den informasjonen de har blitt gitt (Engh,2011).

Til slutt vil jeg presentere funnene som ble gjort da informantene ble spurt om å bare fortelle litt om hvordan de synes det er å ikke få karakterer. Elev 1:

” Synes det går greit, ikke press og slik, samtidig litt greit med karakterer ser hvordan jeg ligger ser hva man må forbedre, helt greit at vi ikke har noen karakterer, slipper presset, rolig start på året, ikke noe stress før tentamen”.

Elev 2: “Greit å ikke få karakterer hele året, men bare to ganger. Gledet meg til terminkarakterene og ble overrasket over bra det gikk. Greit å få alt på en gang”. Elev 3: “Før syntes jeg det var stas å få en karakter. Nå har jeg skjont at det er bedre å få flere sjanser”.

Her velger jeg å fokusere på hovedfunnene angående dette spørsmålet. Informantenes hovedinntrykk virker å være positivt med tanke på en karakterfri skolehverdag. De synes det går greit, at det er greit å ikke få karakterer hele året og at det er bedre å få flere sjanser til å vise kompetanse. På den ene siden virker det som om elevene er fornøyde med en slik karakterfri løsning og Ecclestone (2009) mener at vi trenger et annet vurderingsuttrykk enn karakterer i dagens kunnskapssamfunn. Men er det virkelig slik at det ville ha blitt likedan hvis alle skolene i Norge skulle ha innført en slik ordning? Hvis innføring av karakterer hadde hatt en negativ innvirkning på lærernes motivasjon kan det også påvirke hvor mye arbeid de legger i vurderingene og dermed også indirekte elevenes motivasjon. Mausestaden (2015) viser til at selv om lærere ønsker å bli styrt på innhold så ønsker de ikke å bli styrt på metode. Det er derfor naturlig at lærere ikke ønsker at vurderingsmetoden blir styrt ovenfra. I tillegg kan et forsøk på å forandre noe ved hele skoleinstitusjonen ha en motsatt effekt og i stedet virke bevarende (Brunsson & Olsen, 1993).

## Avslutning

I denne oppgaven har jeg sett på hvilke måter karakterer kan påvirke motivasjonen til elever på åttende trinn. For å kunne si noe om dette har jeg altså sett på hva elever på åttende trinn sier om å gå på en skole der de kun har karakterer til jul og sommer. Funnene fra intervjuene med disse elevene tyder på at karakterer kan ha en påvirkning på deres målorientering, selvverd og deres respons og forståelse av de tilbakemeldingene de får. Selv om informantene er klare på at karakterer ikke er det viktigste for å være en god elev så tyder noen av funnene på at elever kan bli mer prestasjonsorienterte fremfor oppgaveorienterte med karakterer i hverdagen og selvverdet kan i tillegg ha blitt truet oftere. Det er også mulig at elevene har mer nytte av tilbakemeldingene hvis de kommer uten en karakter. Funnene fra intervjuene kan altså tyde på at det å fjerne



karakterer fra hverdagen til elever på åttende trinn kan en større positiv enn negativ innvirkning på motivasjonen til elevene.

Det er imidlertid uklart om det ville hatt en positiv innvirkning på en skole som ikke selv valgte å satse på en karakterfri skolehverdag. Videre forskning på dette området kan derfor være å intervju en større mengde elever fra flere forskjellige skoler - der noen av skolene ikke selv hadde valgt å fjerne alle karakterer utenom til halvårsvurderingene. En slik undersøkelse kunne ha undersøkt om de funnene som har blitt gjort her holder vann og i tillegg gitt en antydning på om det er klokt å implementere en slik praksis på landsbasis.

# Referanseliste

- Andrews, J., Field, J., Ecclestone, K., Hughes, M. & Biesta, G. J. J. (2010). *Transitions and learning through the lifecourse*. London: Routledge.
- Bong, M. & Skaalvik, E. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educ. Psychol. Rev.*, 15(1), 1-40.
- Branden, N. (1994). *The six pillars of self-esteem*. New York, NY, England: Bantam Books, Inc.
- Brunsson, N. & Olsen, J. P. (1997). *The reforming organization*. Bergen-Sandviken: Fagbokforl.
- Butler, R. & Nisan, M. (1986). Effects of No Feedback, Task-Related Comments, and Grades on Intrinsic Motivation and Performance. *Journal of Educational Psychology*, 78(3), 210-216. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.3.210>
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade : a self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Covington, M. V. & Omelich, C. L. (1979). Effort: The Double-Edged Sword in School Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71(2), 169-182. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.2.169>
- Duda, J. L., Nicholls, J. G. & Levin, J. R. (1992). Dimensions of Achievement Motivation in Schoolwork and Sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290-299. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.290>
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). MOTIVATIONAL BELIEFS, VALUES, AND GOALS. *Annu. Rev. Psychol.*, 53(1), 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Elliott, E. S., Dweck, C. S. & Sherman, S. J. (1988). Goals: An Approach to Motivation and Achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5>
- Engh, K. R. (2011). *Vurdering for læring i skolen : på vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Engvik, G. (2016). Grunnlagsdokumenter for vurdering i grunntutdanningen IL. V. Sandvik (Red.), *Vurderingskompetanse i skolen : praksis, læring og utvikling*. Oslo: Klette, K. (2004). Lærerstyrt kateterundervisning fremdeles dominerende? Aktivitets- og arbeidsreformer i norske klasserom etter Reform 97. I(s. s. 21-37). Oslo: Universitetsforl., cop. 2004.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? : om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforl.
- og ingen sto igjen : tidlig innsats for livslang læring. (2006). Oslo: Departementet.
- Patrick, H., Kaplan, A., Ryan, A. M. & Graesser, A. C. (2011). Positive Classroom Motivational Environments: Convergence Between Mastery Goal Structure and Classroom Social Climate. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 367-382. <https://doi.org/10.1037/a0023311>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement. *Handbook of motivation at school*, 171-195.
- Silvia, M. (2013). John Hattie, Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London & New York: Routledge (2009). John Hattie, Visible Learning for teachers. Maximizing impact on learning. London & New York: Routledge (2012).

- Form@re : Open Journal per la Formazione in Rete*, 13(2), 144-147.  
<https://doi.org/10.13128/formare-13251>
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-Enhancing and Self-Defeating Ego Orientation: Relations with Task and Avoidance Orientation, Achievement, Self-Perceptions, and Anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71-81. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.71>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring : teori og praksis*. Oslo: Universitetsforl.
- Vandewalle, D. (2003). A goal orientation model of feedback-seeking behavior. *Human Resource Management Review*, 13(4), 581-604.  
<https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2003.11.004>
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an Attributional Perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1-14.  
<https://doi.org/10.1023/A:1009017532121>

## Vedlegg A – Intervjuguide

- Snakke om løst og fast i fem minutter
- Informere om tema (karakterer og motivasjon)
- Informere om at samtalen er anonym, den skal ikke være sporbar og det er mulig å trekke seg når som helst.

### Forståelse av tilbakemelding

1. Fortell hva du syns om å ikke få karakter
2. Hvor ofte får dere karakterer?
3. Kan du beskrive hva dere får av vurdering istedenfor karakterer?
4. Bruker du mye tid på å lese tilbakemeldingene du får på en prøve?
5. Hvordan vet du om det gikk bra eller dårlig på en prøve?
6. Ble du overrasket over noen av karakterene dine til jul? Var de bedre eller dårligere enn du forventet?
7. Føler du at det er lett å finne ut hva du skal forbedre deg på når du får tilbake en prøve?
8. Hvordan får du vite hva du er god på når du får tilbake en prøve

### Psykisk helse

1. Gruer du deg til noen prøver? Hvorfor/hvorfor ikke?
2. Vil du si at du generelt bekymrer deg mye, litt eller nesten ikke i det hele tatt for resultatene på prøver?
3. Når du får tilbake en prøve.. Snakker du med medeleven din etterpå?
  - Hva er det første du spør du om?
  - Hva svarer du til medeleven om du følte at du gjorde det dårlig?

- Hva svarer du om du følte at det gikk bra?
4. Var du usikker før jul på hvordan du lå an i noen fag? Hvis ja: Ble du stresset av det?
  5. Tror du at du hadde blitt mer eller mindre stressa av å få karakter på hver prøve?
  6. Føler du et press om å måtte prestere på skolen? Hvorfor/Hvorfor ikke?
  7. Vil du si at gode karakterer nødvendig for å være en god elev?

## Reaksjon, resultat og egenmotivasjon

1. Hvis du får et resultat du er misfornøyd med på en prøve.. Hvordan reagerer du? Blir du sint? Skuffet? Eller gjør det ikke så mye?
2. Tror du reaksjonen din hadde vært annerledes hvis du hadde fått en karakter? Hvis ja: hvordan?
3. Hva tror du motiverer deg mest? Karakterer på alle prøver eller slik dere har det nå? Hvorfor?
4. Tror du at du hadde prestert bedre på prøvene hvis du hadde fått karakter på de? Hvorfor/Hvorfor ikke?



