



PÅ KVA MÅTAR KAN KARAKTERAR PÅVERKE MOTIVASJONEN TIL
ELEVAR PÅ TO ULIKE FAGLEGE NIVÅ?

LGU53002 – Bachelor i Pedagogikk og elevkunnskap våren 2019

Av: Regine Aarflot Jørgensen



Samandrag

Formålet med denne oppgåva er å undersøkje ulike måtar karakterar kan påverke motivasjon til elevar på to ulike faglege nivå.

I oppgåva brukast det teori om vurdering, teori prestasjonspresset i skulen og motivasjonsteori i form av sjølvbestemmelsesteorien og fagleg sjølvvurdering. Metoden som er brukt for å samle inn data er anonym spørjeundersøking. Spørjeundersøkinga var hovudsakeleg kvantitativ og bestod av 23 påstandar, men hadde i tillegg eit kvalitativt ope spørsmål. Spørjeundersøkinga vart gjennomført i tre klasser på ungdomstrinnet.

Hovudfunnet er at ein ser at elevane er varierte i svara på spørsmålet om dei ønsker eller ikkje ønsker å ha karakterar i skulen. Her er svaret variert på tvers av dei faglege nivå. Dette kan vere fordi elevane har ulik type motivasjon, og opplever det å få karakterar på ulike måtar. Eitt av funn er at fagleg sterke elevar i større grad samanliknar karakterane sine, og opplever i størregrad press og stress relatert til karakterar, enn dei fagleg svake elevane. Og eitt funn er at dei fagleg svake elevane er meir positive i svara på påstanden at dei arbeidar med skulearbeid fordi dei synst det er gøy, enn dei fagleg sterke elevane.

Abstract

The purpose of this text is to examine different ways that grades can influence motivation to pupils on two different academic levels.

In this text is it used theory of assessment, theory of performance pressure in the school and motivational theory in form of Self-determination theory and professional self-assessment. The method to collect data is anonymous questionnaire survey. The survey was mainly quantitative and consisted of 23 claims, but also had a qualitatively open question. The survey was conducted in three classes at the secondary school.

The main finding is that one can see that the pupils are varied in answering on the question whether they want or do not want grades at school. Here the answer is varied across the academic level. This may be because pupils have different types of motivation, and experience grades in different ways. One of the finding is that pupils on a strong academic level compare their grades more often, and experience in a greater degree pressure and stress related to grades, than pupils on a lower academic level. And one other finding is that pupils on a lower academic level are more positive in responding to the claim that they work with schoolwork because they find it fun, than the pupils on a stronger academic level.

Innhold

Samandrag.....	1
Abstract	1
1 Innleiing	5
1.1 Bakgrunn for val av tema	5
1.2 Problemstilling.....	6
1.2.1 Omgrepa fagleg sterke og fagleg svake elevar.....	6
2 Teori.....	7
2.1 Vurdering.....	7
2.2 Prestasjonspress og psykisk helse	8
2.3 Kva er motivasjon?	8
2.4 Sjølvbestemmelsesteorien	9
2.4.1 Indre og ytre motivasjon	9
2.4.2 Grunnleggjande behov	10
2.5 Fagleg sjølvvurdering.....	11
3 Metode	12
3.1 Innsamling av data.....	12
3.2 Kvifor valde eg desse metodane?.....	13
4 Analyse	14
4.1 Korleis behandla eg dataen?	14
4.2 Presentasjon av funn på spørjeundersøkinga	15
4.2.1 Samanlikning av karakterar	15
4.2.2 Press og stress	16
4.2.3 Motivasjon.....	17
4.3 Opent spørsmål	18
5 Drøfting.....	19
5.1 Samanlikning	19
5.1.1 Korleis dei fagleg sterke elevane kan oppleve samanlikning av karakterar	19
5.1.2 Korleis dei fagleg svake elevane kan oppleve samanlikning av karakterar.....	20
5.1.3 Korleis samanlikning og konkurranse kan påverke motivasjonen til elevane.....	20
5.2 Stress og press	21
5.2.1 Korleis dei fagleg sterke elevane kan oppleve prestasjonspresset på skulen.....	21
5.2.2 Korleis dei fagleg svake elevane kan oppleve prestasjonspresset på skulen.....	22
5.3 Vert motivasjonen påverka av karakterar?	23
5.3.1 «Eg likar at vi har karakterar på skulen»	23

6 Konklusjon	24
6.2 Til ettertanke og vidare tankar om forskning.....	25
7 Referansar	27
Vedlegg 2 – Svarfordeling frå elevar på to ulike faglege nivå	28
Vedlegg 3 - Spørjeundersøking.....	29

1 Innleiing

I dagen sitt samfunn er utdanning og skule betrakta som viktige verdiar. Det er ikkje valfritt å gå på ungdomsskule, og det er skulegangen som legg grunnlaget for resten av livet til elevane (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det er karakterane elevane får på ungdomskulen som er med på å avgjere kva vidaregåandeskule elevane kan søkje seg inn på (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Karakterane på ungdomskulen kan dermed opne dører vidare for nokre elevar, og lukke dører vidare for andre elevar.

Skulen si undervisning må følgje ein plan for kva elevane skal lære. Denne planen er bestemt på førehand. Dette gjer at skulen alltid vil stå ovanfor eit motivasjonsproblem, fordi undervisninga ikkje kan ta utgangspunkt i kvar enkelt elev sine interesser og erfaringar (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I tillegg til at undervisninga ikkje tek utgangspunkt i elevane sine interesser eller erfaringar, vert elevane vurdert i form av karakterar i dei ulike faga på ungdomskulen. Mangel på interesseval og at elevane vert vurderte ut i frå same kriteria og sett karakterar på, reiser eit etisk spørsmål (Skaalvik & Skaalvik, 2013) Ein konsekvens av dette kan vere at nokre elevar vert vurdert ut i frå kriterium som ikkje er tilpassa deira føresetnader eller individuelle mål. Nokre elevar har dermed ingen føresetnad om å meistre, medan nokre ikkje får nok fagleg utfordring (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Karakterane er også med på å samanlikne elevane.

Elevane skal ha vurdering i form av karakterar to gonger i året (Foreskrift til opplæringslova, 2009). Resten av året er det opp til kvar enkelt skule og lærarane, om korleis dei vil gi vurdering til elevane. I denne oppgåva skal eg sjå på kva måtar karakterar kan påverke motivasjonen til elevane.

1.1 Bakgrunn for val av tema

Motivasjon er ei viktig drivkraft i elevane sin læringsprosess. Det er ikkje ofte at ein finn elevar som presterar svært høgt utan at dei er svært motiverte (Manger, 2013). Det er altså ein samanheng mellom motivasjon og prestasjonar.

Som framtidig lærar på 5. til 10. trinn, kjem eg til å bruke karakterar i skulen. Eg synest det er viktig å ha kunnskap om korleis karakterar kan påverke elevane sin motivasjon, då dette vert ein del av elevane sin kvardag. Eg synest det er interessant å sjå på denne tematikken fordi eg kan bruke resultatet mitt til å reflektere over korleis eg kan påverke motivasjonen til mine framtidige elevar ved

bruk av karakterar. Å sjå på to elevgrupper som er på to ulike nivå, kan gi eit meir heilskapleg og kompleks svar, noko som kan gi meir kunnskap om korleis elevar eventuelt kan oppleve og reagere på karakterar.

Sentrale ting eg ønsker å finne svar på i denne oppgåva er: Er karakterar med på å fremje eller svekke motivasjonen? Ser svake elevar hensikta med å arbeide med skule relatert arbeid, når dei aldri får kjensla av at prestasjonane deira er bra? Taklar sterke elevar å ikkje oppnå det resultatet dei ønska seg?

1.2 Problemstilling

På kva måtar kan karakterar påverke motivasjonen til elevar på to ulike faglege nivå?

1.2.1 Omgrepa fagleg sterke og fagleg svake elevar

I denne bacheloroppgåva omtalar eg to elevgrupper som er på to ulike faglege nivå. Her under brukar eg omgrepa fagleg sterke elevar og fagleg svake elevar. Det er viktig å hugse på at det ikkje er karakterane som definerer korleis elevane er, og dei seier lite om elevane. Dette er omgrep som ein må vere forsiktige med å bruke, og ikkje snakke med elevane om det, men det er omgrep eg treng å bruke i oppgåva mi for å kunne skilje to ulike elevgrupper. Eg grupperer ikkje ut i frå gutar og jenter, berre elevgrupper.

Eg har definert dei fagleg svake elevane ut i frå at dei på spørjeundersøkinga har kryssa av at dei har lågare enn karakter 3 i dei fem faga eg spurte om. I tillegg har dei fleste av dei fagleg svake elevane vore med PPT og fått påvist lære- eller konsentrasjonsvanskar. Dei fagleg sterke elevane har karakter 5 og 6 i minst fire av faga eg spurde om.

Omgrepa fagleg svake elevar og fagleg sterke elevar seier altså berre noko om kva karakterar dei har i faga matematikk, naturfag, norsk, musikk og kroppsøving. I tillegg seier det noko om at der er fagleg svake elevar som har lærevanskar. Ut i frå spørjeundersøkinga var der ingen av dei fagleg sterke elevane som har det, men der er elevar som ikkje passar i definisjonen min av desse to gruppene, som har lærevanskar. Omgrepa seier ikkje noko om karakterane dei har i resten av faga, orden og -

åtferdskarakterane, eller noko som helst anna om elevane som for eksempel korleis elevane er som personar.

2 Teori

Formålet med dette kapittelet er å legge fram og beskrive relevant teori for å kunne undersøkje og finne svar på problemstillinga mi. Eg har fokusert på teori om vurdering og motivasjon, i tillegg til at eg har med eit par avsnitt om prestasjonspresset i skulen knytt opp til elevane si psykiske helse.

2.1 Vurdering

Ein av skulen sine viktigaste oppgåver er å leggje til rette for at elevane skal oppnå læring av faglege kunnskapar og ferdigheiter (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Korleis eleven opplever vurderinga den får, er svært viktig. Vurdering kan ha to ulike utfall på eleven; om den er tilpassa formålet, situasjonen og eleven, kan den fremje eleven si læring. Om den er standardisert, så kan den skade eleven si læring og svekke eleven sin motivasjon (Smith, 2014).

Formålet med vurdering er å gi elevane gode tilbakemeldingar og rettleiing. Den skal representere kompetansen til eleven ved enden av opplæringa, og fremje læring undervegs (Foreskrift til opplæringslova, 2009). Vi kan skilje mellom to typar vurdering. Den eine er formativ vurdering som er vurdering av alt som skjer i læringsprosessen, altså undervegsvurdering (Imsen, 2016).

Undervegsvurdering i fag skal brukast som eit verktøy i eleven sin læringsprosess. Den skal bidra til at eleven aukar kompetansen sin i faget, og er eit grunnlag for tilpassa opplæring (Foreskrift til opplæringslova, 2009).

Den andre vurderingsforma er summativ vurdering som er vurdering av det elevane har lært ved enden av undervisninga (Imsen, 2016). Summativ vurdering vert gitt som standpunktkarakterar og eksamenskarakterar. Halvårsvurdering i faga skal verte gitt to gongar i året, og skal vere gitt både med og utan karakterar (Foreskrift til opplæringslova, 2009).

På ungdomsskulen er det også vanleg å gi karakterar som vurdering gjennom heile året. Karakterar er vanleg å gi som vurdering på grunnlaget av at elevane skal vite korleis dei ligg an i faget eller emnet (Roar, 2013). Det er også vanleg å gi ei skriftleg form for tilbakemelding i tillegg til karakteren, men

elevane bryr seg mindre om tilbakemeldingane dei får om dei også får ein karakter (ibid.).

Karaktersystemet har også ein sorteringsfunksjon (Imsen, 2016). Dette bidreg til å skape eit skilje på «skulevinnarane», som oppnår høge karakterar, og «skuletaparane», som ikkje oppnår høge karakterar (ibid.).

2.2 Prestasjonspress og psykisk helse

Når ein person opplever at krav og forventningar frå omgivnaden overstig personen sin eigen kapasitet, opplever personen psykologisk stress (NHI, 2016). Opplever personen mykje stress over lenger tid, kan det føre til problem med helsa, men stress er noko dei fleste toler godt. Stress er med på å førebu kroppen på ekstra arbeid som ein utfordrande situasjon kan krevje. Stress er med på å skjerpe personen, og gjer personen i stand til å yte meir når det trengst (ibid.).

Prestasjonspresset i skulen er stort på ungdomstrinnet, men det kan varierer frå skule til skule (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Det er ein klar samanheng mellom det at elevane opplever prestasjonspress på skulen og deira mentale helse. Er prestasjonspresset høgt, er det assosiert med meir utmatting, å vere nedstemd og lågare sjølvverd (ibid.). Når ein person opplever å vere sterkt nedstemd over tid, kan den vere eit forvarsel på depresjon, og langvarig utmatting kan føre til utbrentheit (ibid.). Det er eit auka fokus på elevresultat i skulen (Mausethagen, 2015). Større oppmerksomheit på elevane sitt prestasjonsnivå, samt auke i bruk av testar, er faktorar som gir grunnlag for å tru at prestasjonspresset i skulen har auka (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

2.3 Kva er motivasjon?

Motivasjon handlar om målretta åtferd. Det handlar om kva som gjer at vi over tid arbeider mot eit mål, og kva innsats og kvalitet vi brukar for å nå dette målet (Mehus, 2015). Motivasjon er noko vi lærer, og er eit resultat av erfaringar. Motivasjon påverkar elevane sin åtferd, deira innsats, val av aktivitetar, læringsstrategi og uthaldenheit, og er dermed grunnleggjande for læringa til eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Motiverte elevar er meir engasjerte, målretta og uthaldande, enn elevar som ikkje er motiverte. Dei trivast med aktiviteten dei driv med, og trivselen gir gode føresetnader for læring (Manger, 2013).

Det finst mange motivasjonsteoriar. Eg har valt å sjå nærmare på sjølvbestemmelsesteorien og fagleg sjølvvurdering.

2.4 Sjølvbestemmelsesteorien

Sjølvbestemmelsesteorien er ein teori av Edward L. Deci & Richard M. Ryan, og består av fem miniteoriar (Mehus, 2015). Den omfattar både om kor motiverte elevane er, samt kva type motivasjon dei har (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Teorien ser motivasjon som eit resultat av sosiale strukturar og psykiske element (Mehus, 2015). Det er eit skilje på indre og ytre motivasjon, og det er tre grunnleggande psykologiske behov som må oppfyllest for at ein skal verte indre eller autonom ytre motivert (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dei tre grunnleggjande behova er med på å fremje psykologisk vekst, velvære og integritet. Behova heng saman med kvarandre, og manglar den eine får det ein negativ konsekvens (Deci & Ryan, 2000).

2.4.1 Indre og ytre motivasjon

Indre motivasjon er indre motivert åtferd. Dette betyr å gjere ein aktivitet fordi den er tilfredsstillande i form av at den er gøy eller utfordrande, i staden for å få eit ytre press eller belønning (Ryan & Deci, 2000). Kontrasten til indre motivasjon er amotivasjon (Mehus, 2015). Indre motivasjon er ei viktig og sunn form for motivasjon, men det meste av aktivitet som elevar gjer, er ikkje indre motivert. Elevar kan vere indre motivert for nokre oppgåver, og ei anna form for motivert for andre oppgåver (Ryan & Deci, 2000).

Ytre motivasjon er inndelt i fire grader. Den minst autonome og mest klassiske forma for ytre motivasjon er ytre regulering (Deci & Ryan, 2000). Denne forma for motivasjon inneheld ei eller anna form for press. Her er det moglegheita for å oppnå ei belønning eller moglegheita for å unngå ei straff som motiverer eleven (Mehus, 2015). Dette har assosiasjonar til eit Behavioristisk syn på læring, operant betinging, der læring er eit resultat av belønning og straff (ibid.). Eleven sin åtferd er kontrollert av andre (ibid.).

Den neste forma for ytre motivasjon er innlemmet regulering. Her er eleven sin åtferd framleis kontrollert av andre, men dette gjennom eleven sine egne tankar, og eleven er mindre avhengig av

belønning og straff frå andre (Mehus, 2015). Det er presset og tankar om skam, skyld og det å bevare stoltheita si som motiverer eleven (Deci & Ryan, 2000).

Den neste, og meir autonome forma for ytre motivasjon, er identifisert regulering. Her er åtferda til eleven motivert av å oppnå mål som eleven ser på som viktige for seg sjølv (Deci & Ryan, 2000). Her tek eleven valet om å til dømes arbeide med ei oppgåve eller møte på skulen som sitt eige val, men den er framleis ikkje heilt utan instrumentell verdi (Mehus, 2015). Eleven kan for eksempel arbeide med matematikkleksi fordi den veit at det er viktig for å oppnå den ønska karakteren i faget, og arbeidar dermed ikkje fordi sjølve lekse er morosam.

Den siste forma for ytre motivasjon er integrert regulering. Dette er den mest autonome grada av ytre motivasjon, der den ytre reguleringa har vorte assimilert av eleven til sitt eige (Ryan & Deci, 2000). Her er åtferda til eleven motivert av at eleven opplever oppgåva som viktig for deira identitet (Mehus, 2015).

Ytre motivert åtferd, kan endrast gjennom ein internaliseringsprosess. I internaliseringsprosessen kan ein aktivitet som hovudsakleg var ytre regulert, verte meir autonom. I denne prosessen kan eleven endre synet på verdiane med aktiviteten. Ein aktivitet som er indre motivert, kan òg verte meir ytre regulert (Ryan & Deci, 2000).

2.4.2 Grunnleggjande behov

Som nemnt er det tre grunnleggjande behov som skal oppfyllest for at elevane skal verte indre eller autonom ytre motiverte. Og det er dei tre grunnleggjande behova som legg eit grunnlag for kva type motivasjon elevane oppnår (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Autonomi er det behovet det vert lagt størst vekt på at er til stades (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Elevane har eit medfødt behov for å føle sjølvstendigheit. Dei må kunne føle at dei sjølv bestemmer over sine val og sine handlingar (Federici & Skaalvik, 2017).

Kompetanse er det andre behovet. Om eleven opplever at den har kompetanse om ein aktivitet, skaper det lyst til å fortsette eller gjenta aktiviteten. Opplever ikkje eleven kompetanse, vil den ha lite lyst til å utføre aktiviteten sidan den ikkje oppnår meistring (Skaalvik & Skaalvik, 2013). For at eleven skal få dekt behovet for kompetanse, kan læraren gi instrumentell støtte. Dette vert gitt gjennom for eksempel rettleiing, oppmuntring og ros (Federici & Skaalvik, 2017). Positive tilbakemeldingar styrkar den indre motivasjonen til eleven, om eleven kjenner seg ansvarleg for arbeidet som er gjort, medan negative tilbakemeldingar kan svekke den (Deci & Ryan, 2000).

Det tredje behovet er behovet for tilhøyring og handlar om eit medfødt behov for nærheit til andre personar. Ein ønsker å føle seg inkludert og integrert i det miljøet ein høyrer til (Federici & Skaalvik, 2017). Tilhøyring har mykje å seie for elevane sin trivsel, psykiske helse og deira motivasjon og læring. Ein elev som føler stor grad av tilhøyrse har større uthald, engasjement og innsats på skulen, enn ein elev som ikkje har det (ibid.).

2.5 Fagleg sjølvvurdering

Områdespesifikke vurderingar av kor flink ein er, kor gode resultat ein har oppnådd og kor gode evner og føresetnader ein har i dei ulike faga, er fagleg sjølvvurdering gjort av eleven. Vurderinga er generell og den handlar om å vere flink eller ikkje flink, men er avgrensa til eit område eller eit fag. Dette kan endre seg frå fag til fag (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Fagleg sjølvvurdering vert utvikla på grunnlag av erfaringar, og har konsekvensar for eleven sin motivasjon og åtferd. Den har fokus på notid, er stabil, men kan endrast gradvis, og sosial samanlikning og andre si vurdering er kjelder til den faglege sjølvvurderinga (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Den faglege sjølvvurderinga vert styrka når ein samanliknar seg med andre og ser at ein er blant dei flinkaste innafor eit område eller eit fag, medan den vert svekka om ein ser ein er ein av dei svakaste (ibid.). Ein konsekvens av sosial samanlikning er at fagleg framgang ikkje vert lagt merke til, og at dei elevane som er fagleg svake ikkje kjem seg vekk frå den «båsen» dei er sett i, noko som igjen påverkar deira motivasjon (ibid.). Læraren si vurdering av eleven har også betydning for eleven si faglege sjølvvurdering ved at eleven brukar læraren si vurdering som kriterium på eigen dyktigheit (ibid.).

Det er ein sterk samanheng mellom elevane sin motivasjon og læringsresultat, og elevane sin faglege sjølvvurdering. Denne samanhengen er uavhengig av alder og fag. Forsking viser at sjølvvurderinga til elevane innafor dei enkelte faga er avgjerande for elevane sin motivasjon i desse faga, og dermed også elevane si læring og prestasjonar (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

3 Metode

I denne delen beskriver eg korleis eg samla inn data, kvifor eg valte desse metodane og styrke og svakheiter med dei.

3.1 Innsamling av data

Eg har samla inn data via anonym spørjeundersøking. Den bestod hovudsakeleg av 23 påstandar, der elevane skulle krysse av for det alternativet som passa best for dei på ein skala. Skalaen var frå «eining» til «ueinig», i tillegg til alternativet «veit ikkje». I tillegg tok eg med eit opent spørsmål. Eg har vore opptatt av mengda på påstandsspørsmåla, for at resultatet skal vere ha mest mogleg validitet, samt prøvd å plukke ut det som er mest relevant frå det opne spørsmålet.

På spørjeundersøkinga var det også spørsmål der dei kunne krysse av for kjønn, karakterar i fem fag, om dei hadde vore til utgreiing hos PPT og eventuelt fått påvist lære- eller konsentrasjonsvanskar, og om dei skulle søkje seg inn på vidaregåandeskule. Ser ein vekk frå spørsmålet om kjønn, så var dei andre spørsmåla med for at eg skulle ha moglegheit til å definere to elevgrupper på to ulike faglege nivå. Dette gjorde eg fordi problemstillinga mi og det eg lurar på, er avhengig av dette. At elevane har lære- eller konsentrasjonsvanskar betyr ikkje at dei er fagleg svake, men det kan ha ein samanheng då lære- og konsentrasjonsvanskar kan skape ei utfordring for eleven då det kan vere kognitive vanskar knytt til evna til å lære (Langøy, 2018).

Eg utførte spørjeundersøkinga i tre klasser på ungdomstrinnet. To av klassene var eg hos i praksisperioden, den eine meir enn den andre, medan eg ikkje var inne i den tredje klassa. Svare eg fekk trur eg ikkje er påverka av at eg har vore eller ikkje vore inne i klassene fordi at spørsmåla ikkje omhandlar noko personleg i forhold til meg eller vår relasjon. Før eg delte ut spørjeundersøkinga, såg praksislæraren min over den. Baktanken med dette var å få innspel frå ein meir erfaren person som har kunnskap om temaet og samtidig kjenner klassene som undersøkinga skulle delast ut i. Dette vart ei miniform for prestudie som ga meg tilbakemelding på om at eg kom til å få svar på det eg spurte

etter, og om den vart mest mogleg hensiktsmessig og gjennomførbar (Christoffersen & Johannessen, 2018).

3.2 Kvifor valde eg desse metodane?

Eg valde spørjeundersøking fordi vi hadde moglegheit til å gjennomføre den i fleire klasser, og eg fekk då ei relativt bra mengde med data. Spørjeundersøking var også gunstig fordi eg ikkje hadde bestemt meg for kva motivasjonsteori eg ville bruke i oppgåva, og kunne dermed lage spørsmåla på ein deduktiv måte med utgangspunkt i frå fleire motivasjonsteoriar, samt spørsmål om karakterar. Etter eg fekk inn svara frå elevane, så har eg prøvd å analysere og plukke ut dei svara eg synst ga mest interessante svar, og jobbar dermed også på ein induktiv måte.

Ein styrke med spørjeundersøking er at påstandane er relevante, enkelt formulert og enkle å tyde for elevane (Christoffersen & Johannessen, 2018). Eg brukte påstandar som spørsmålsform fordi det er konkret og relativt enkle å gradere. Dette er eit viktig prinsipp samtidig som at svaralternativa var graderte for å fange opp nyansane i svara (ibid.). Eg graderte i fem svaralternativ, pluss veit ikkje, fordi dette viser at gir god reliabilitet og validitet (ibid.). Å ha med «verken eller» som eit svaralternativ som reduserar omfanget av tilfeldige svar (ibid.).

Svakheita med spørjeundersøking er at det er einvegskommunikasjon (Christoffersen & Johannessen, 2018). Elevane svarar på arket, og lever det inn. For å prøve å minimere eventuelle misforståingar, var eg til stades i to av klassene der undersøkinga vart gjennomført. Dermed fekk elevane moglegheit til å stille meg spørsmål om dei lurte på noko.

Eg valde at spørjeundersøkinga i hovudsak skulle vere kvantitativ, og prøvde å ikkje ha for mange spørsmål. Det kan gi ein god svarprosent fordi det er ikkje krev så mykje av eleven for å krysse av. Elevane gjennomførte spørjeundersøkinga relativt raskt, og med berre eit par spørsmål til meg, men det kunne ha vore gunstig å ha enda færre spørsmål. Svakheta med kvantitativ datainnsamling er at det ei lita grad av fleksibilitet, men det er ei styrke at det er identiske spørsmål som er greie å presentere som tal og å samanlikne når svara har vorte samla inn (Christoffersen & Johannessen, 2018).

På slutten av spørjeundersøkinga har eg med eit ope kvalitativt spørsmål fordi eg ønskte å gi elevane ei moglegheit til å skrive fritt det dei meiner eller tanker om temaet. Det er ein styrke med metoden at det gir eleven fridom, i tillegg til at dei får moglegheit til å utfylle svaret sitt (Christoffersen & Johannessen, 2018). I tillegg er karakterar eit tema som angår elevane, og som elevane som regel har tankar eller meiningar om. Dette kan bidra til at fleire vel å svare på det opne spørsmålet.

Spørjeundersøkinga mi følgjer retningslinjene til Den nasjonale forskningssetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (Christoffersen & Johannessen, 2018). Elevane fekk velje om dei ønskte å delta eller ikkje. Elevane hadde moglegheit til å ikkje krysse av/ikkje svare på ting dei ikkje ville, og den var heilt anonym, altså ikkje mogleg å identifisere kven som svarte kva. At undersøkinga er anonym, at mengda svar er relativt stor, og at det ikkje er delt inn etter klasser eller kjønn, bidreg til å ikkje belaste elevane negativt (ibid.). Sjølv om spørsmåla ikkje er laga for å støyte nokon, er det veldig viktig å vere merksam på at spørsmåla om karakterar, trivsel og relasjonar kan vere sårbare tema for nokre. For å skape trygge rammer for dei som kunna ha opplevd det som sårande, var klassa sin lærar til stades og tilgjengeleg om elevane trengte å snakke om noko, i tillegg til at det var frivillig å delta, samt mogleg å velje å ikkje svare på spørsmåla undervegs.

Eg må også vere merksam på at det berre er eit lite utval av alle ungdomsskuleelevar i landet eg har spurt, dermed er det ikkje berre lett å generalisere funna, då det kanskje ikkje samsvarar med svara til resten av ungdomsskuleelevane i landet. Men mine funn er representative for dei elevane som har deltatt på undersøkinga, og kan brukast som eit bidrag til større forskning på temaet.

4 Analyse

Etter som at eg hadde 23 graderte påstandar og eit opent spørsmål, fekk eg inn relativt mykje data å analysere. I dette kapittelet er det presentert korleis eg behandla dataen eg fekk inn, og eg gir ein presentasjon av dataen eg synest var mest interessant av dei 23 påstandane i form av diagram laga i Excel. Eg gir også eit samandrag av det opne spørsmålet.

4.1 Korleis behandla eg dataen?

Først så skaffa eg meg oversikt over kor mange elvar det var i dei to ulike elevgruppene som eg nemnte tidlegare. Deretter tok eg eit tomt spørjeskjema og fylte inn svaralternativa til alle elevane i

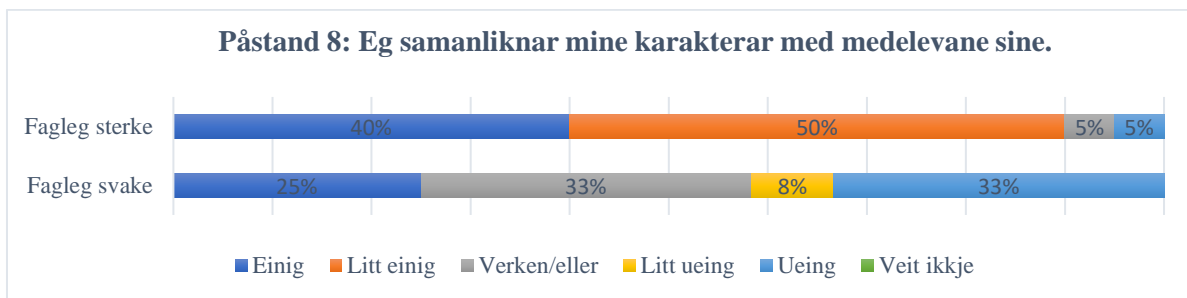
fargekoder etter inndelinga mi. Eg fekk dermed eit betre utgangspunkt til å plukke ut det som eg fann mest interessant og relevant for oppgåva mi.

Etter eg skaffa meg oversikt over alle svare, laga eg ulike diagram i Excel. Eit som presenterer svara til 20 elevar som eg har kategorisert som fagleg sterke, og eit presenterar svara til 12 elevar som eg har kategorisert som fagleg svake.

4.2 Presentasjon av funn på spørjeundersøkinga

Diagramma eg har med her, viser samanlikninga av dei to elevgruppene. Så er det lagt med to meir utfyllande diagram som vedlegg. Eg har delt diagramma inn i tre kategoriar for å skape oversikt, men dei har også samanheng med kvarandre. Kategoriane er valt ut i frå å finne dei mest sentrale kategoriane i det opne spørsmålet, samt sjå kva som var interessant å samanlikne ut i frå spørjeundersøkinga.

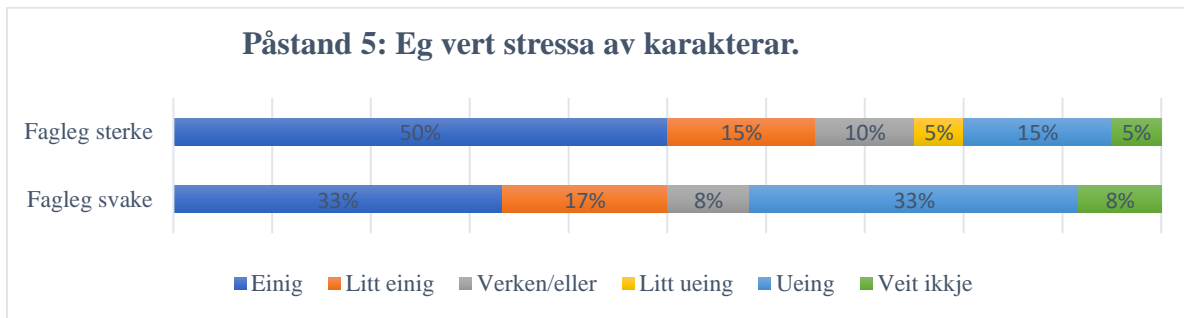
4.2.1 Samanlikning av karakterar



Figur 1– Stablet liggjande stolpediagram med prosentfordeling av svar på påstand 8.

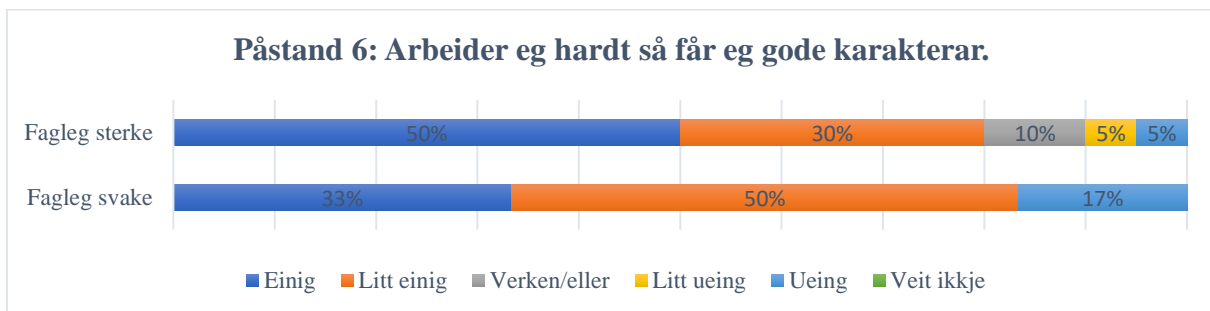
Figur 1 viser at det er 90 % av dei fagleg sterke elevane som einige eller litt einige i at dei samanliknar sine karakterar med medelevane sine. Av dei fagleg svake elevane er det 25% som er einige, 33% som er ueinig, 8 % som er litt ueinig og 33% som svarar verken/eller.

4.2.2 Press og stress



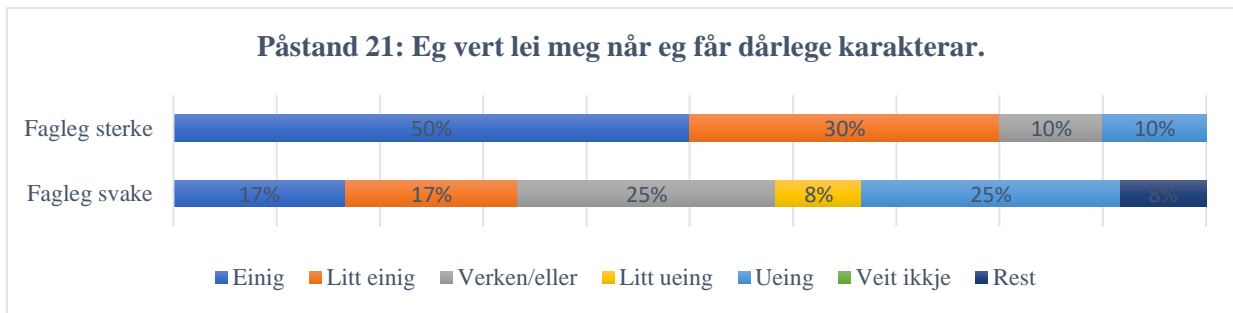
Figur 2 – Stablet liggjande stolpediagram med prosentfordeling av svar på påstand 5.

Frå Figur 2 ser ein at det er 50 % av dei fagleg sterke elevane og 33 % av dei fagleg svake elevane som er einige i at dei vert stressa av karakterar. Reknar ein med svaralternativet «litt einig», er det 65% av dei fagleg sterke elevane som vert stressa av karakterar og 50% av dei fagleg svake. Av dei fagleg sterke elvane er det 15% som er ueinige og 5% som er litt ueinige, medan det er 33% av dei fagleg svake elevane som er ueinige.



Figur 3 – Stablet liggjande stolpediagram med prosentfordeling av svar på påstand 6.

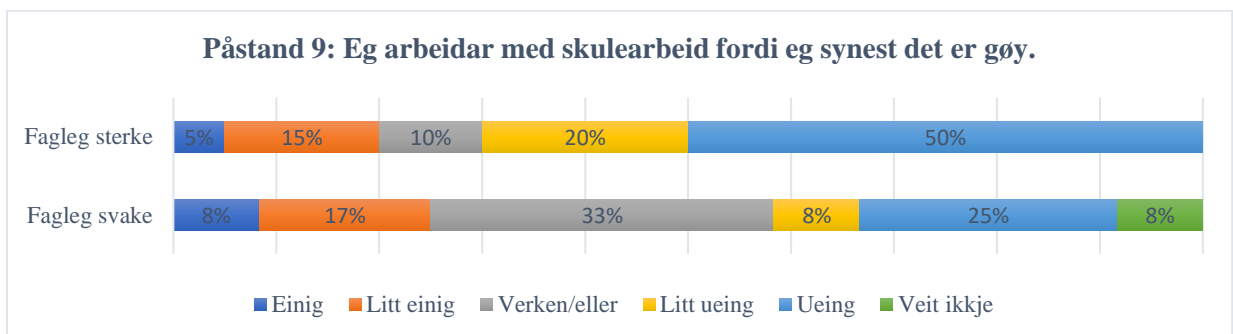
Figur 3 viser at det er 17% av dei fagleg svake elevane som er ueinige i at om dei arbeidar hardt så får dei gode karakterar. Det er 5% av dei fagleg sterke som har svart det same, og 5% som har svart litt ueinig. Av dei fagleg sterke er det 50% som har svart einig og 33% litt einig, og av dei fagleg svake er det 33% som har svart einig og 50% litt einig.



Figur 4 – Stablet liggjande stolpediagram med prosentfordeling av svar på påstand 21.

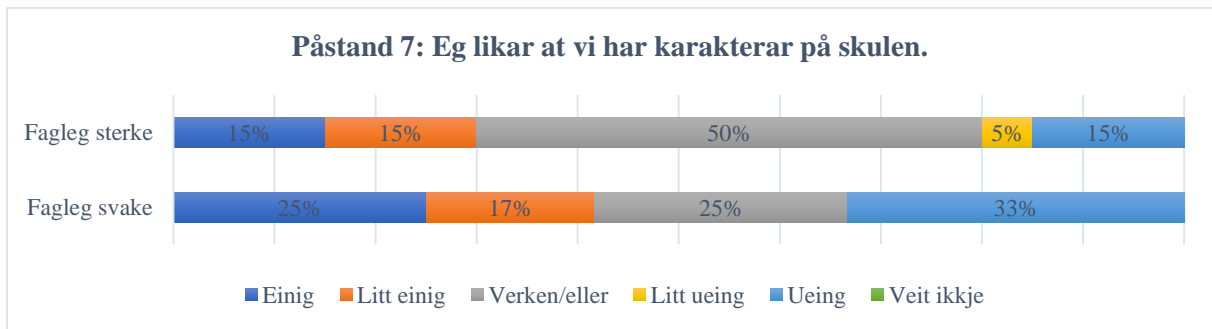
Her i Figur 4 ser ein at av dei fagleg sterke elevane så det det 50% som har svart einig og 30% som har svart litt einig på at dei vert lei seg når dei får dårlege karakterar. Det er 17% som har svart einig og 17% som har svart litt einig av dei fagleg svake elevane. Av dei fagleg sterke elevane er det 10% som har svart ueinig og 10% som har svart verken/eller. Og av dei fagleg svake elevane er det 25% som har svart ueinig, 8% litt ueinig og 25% på verken/eller og 8% som ikkje har svart.

4.2.3 Motivasjon



Figur 5 – Stablet liggjande stolpediagram med prosentfordeling av svar på påstand 9.

Figur 5 viser at det er 50% som har svart ueinig og 20% som har svart litt ueinig av dei fagleg sterke elevane på at dei arbeidar med skulearbeid fordi dei synst det er gøy. Det er 25% som har svart ueinig og 8% litt ueinig av dei fagleg svake elevane. Av dei fagleg sterke elevane er det 5% som har svart einig, 15% som har svart litt einig og 10% som har svart verken/eller. Av dei fagleg svake elevane er det 8% som har svart einig, 17% litt einig, 33% som har svart verken/eller og 8% på veit ikkje.



Figur 6 – Stablet liggjande stolpediagram med prosentfordeling av svar på påstand 7.

I Figur 6 ser ein at 50% av dei fagleg sterke elevane og 25% av dei fagleg svake elevane har svart verken/eller på om dei likar at dei har karakterar på skulen. Av dei fagleg sterke elevane er det 15% som har svart einig, 15% som har svart litt einig, 5% som har svart litt ueing og 15% som har svart ueing. Og av dei fagleg svake elevane er det 25% som har svart einig, 17% litt einig og 33% som har svart ueing.

4.3 Opent spørsmål

På det opne spørsmålet «Om du kunne velje, ville du hatt karakterar på skulen? Kvifor/kvifor ikkje?», fekk eg fleire ulike og interessante svar. Nokre elevar var for, nokre imot og nokre var ikkje sikre på om dei vil ha karakterar eller ikkje. Svara var varierte innanfor dei ulike faglege nivåa, difor har eg skrivne samandraget utan å ta omsyn til kva fagleg nivå som har sagt kva.

Frå svara på spørsmålet ser eg at elevane som er for karakterar i skulen grunngir dette med at det er fint å vite kor ein ligg an i faget, kor god ein er i faget og kva ein må arbeide meir med. Det er også motiverande i tillegg til at det er enklare for læraren å vurdere elevane. Dei som er imot legg vekt på at det skaper eit stort press om å prestere bra, og at det er mykje samanlikning av karakterane. Her er også forventingane til foreldra nemnt. Og dei som ser begge sidene, seier at det er press, stress og uheldig med samanlikning, men at det er slik lærarane får vurdert elevane og det er slik dei som elevar ser kva nivå dei ligg på i faget.

5 Drøfting

I denne delen av teksta drøfter eg dei ulike funna eg presenterte i analysen i lys av problemstillinga mi «På kva måtar kan karakterar påverke motivasjonen til elevar på to ulike faglege nivå?». Eg presenterer det i tre hovudkategoriar eg har valt ut i frå å analysere dataen min, og ser dette i lys av motivasjonsteoriane, teorien om vurdering og prestasjonspresset i skulen, som eg har presentert i teksta sin teoridelen.

5.1 Samanlikning

Karaktersystemet har ein sorteringsfunksjon (Imsen, 2016). Dette kan vere med på å påverke elevane sin motivasjon ved at den kan påverke elevane si faglege sjølvvurdering. Det er også med på å skape eit skilje på dei som oppnår høge karakterar og dei som ikkje oppnår det (Imsen, 2016)

5.1.1 Korleis dei fagleg sterke elevane kan oppleve samanlikning av karakterar

Dei fleste av dei fagleg sterke elevane samanliknar sine karakterar med medelvane sine (Figur 1). Ein fagleg sterk elev kan få styrka si faglege sjølvvurdering om den oppnår det resultatet den ønsker, og samanliknar seg med andre som oppnår like høge resultat, eller samanliknar seg med elevar på eit lågare fagleg nivå (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Her kan også eleven oppleve å føle at den høyrer til i den gruppa som har det faglege nivået som eleven, og/eller andre, identifiserar den med. Eleven kan også føle at den har meistra og får dekt sitt behov for kompetanse. Følelsen av både tilhøyring og kompetanse kan bidra til at eleven skal verte motivert (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Om ein fagleg sterk elev derimot ikkje oppnår det resultatet den sjølv eller andre forventar av den, så kan dette svekke den faglege sjølvvurderinga til eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dette kan også påverke eleven sitt sjølvverd. Her kan eleven føle at den ikkje opplever tilhøyring til den gruppa eleven, og/eller andre, identifiserar den med. Dette kan påverke eleven sin trivsel og motivasjon (Federici & Skaalvik, 2017). Eleven kan også oppleve at den ikkje meistrar, eller har fått dekt sitt behov for kompetanse. Dette kan påverke motivasjonen negativt ved at eleven kan få lite lyst til å utføre aktiviteten eller liknande aktivitetar igjen (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Ved å ikkje samanlikne karakterane sine med andre, kan elevane unngå å verte sett i «båsar» basert på faglege nivå. Dette vil dempe den faglege samanlikninga, som gjer at elevane kan unngå presset om å oppnå toppkarakterar. Fem prosent av dei fagleg sterke elevane har svart at dei ikkje

samanliknar sine karakterar med medelevane sine (Figur 1). Dette kan kanskje vere noko av grunnen til det.

5.1.2 Korleis dei fagleg svake elevane kan oppleve samanlikning av karakterar

Blant dei fagleg svake elevane er det derimot fleire som ikkje samanliknar karakterane sine med medelevane sine, enn dei som gjer det (Figur 1). Ein fagleg svak elev har vurdert si kompetanse på eit område eller i faget som låg, på bakgrunn av erfaringar (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Samanliknar den fagleg svake eleven seg med elevar som har fått høgare resultat enn den, så kan den faglege sjølvvurderinga til eleven svekkast (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dette kan vere ein av grunnane til at det er færre av dei fagleg svake elevane som samanliknar sine karakterar med andre, enn dei fagleg sterke elevane (Figur 1). Ein anna grunn kan vere at karakterane og samanlikning av dei kan gjere at dei vert sett i bås som «skuletaparar» som ikkje oppnår høge karakterar (Imsen, 2016).

Samanliknar ein fagleg svak elev karakterane sine med andre, og oppnår eit høgare resultat enn forventa, kan den faglege sjølvvurderinga verte styrka, samt at eleven kan oppleve å føle kompetanse på området. Dette kan skape motivasjon hos eleven, spesielt om eleven kjenner seg ansvarleg for resultatet (Deci & Ryan, 2000).

5.1.3 Korleis samanlikning og konkurranse kan påverke motivasjonen til elevane

På det opne spørsmålet trekkjer fleire av elevane fram at karakterar skapar samanlikning. Dei skriv at karakterar er eit konkurransemateriale og at karakterar er negativt fordi ein måler seg opp mot karakterane til andre i klassa. Elevar kan oppleve samanlikning av karakterar ulikt med tanke på kva dei erfaringsbasert brukar å oppnå av resultat, og kva resultat dei oppnår på dei ulike prøvene/arbeidet dei har gjennomført. Kva type motivasjon elevane har, kan spele inn på korleis elevane opplever samanlikninga. Ein elev som er indre eller autonomt ytre motivert, kan oppleve samanlikninga på ein anna måte enn elevar som er kontrollert ytre motiverte. Samanlikning er med på å skape press, samt «skulevinnarar» og «skuletaparar» (Imsen, 2016).

Men på ei anna side kan samanlikning vere med på å motivere nokre av elevane til å arbeide mykje for å oppnå eit ønska og presentabelt resultat, og konkurranseinstinkt kan vere ei drivkraft. Då kan karakteren vere ein ytre motivasjon for eleven. Er eleven yrte regulert, kan den arbeide for å oppnå ein god karakter, eller for å unngå å vise at karakteren vart lågare enn kva som er forventa av den. Er motivasjonen til eleven innlemma regulert, kan eleven arbeide for å bevare si eiga stoltheit. Den vil verte svekka om ein må samanlikne ein lågare karakter enn forventa. Om eleven sin motivasjon er

identifisert regulert, kan eleven arbeide fordi det er viktig for den å oppnå ein god karakter. Og om den har motivasjon i form av integrert regulering kan eleven arbeide fordi det er viktig for deira identitet å meistre oppgåva og ha ein ønska karakter å samanlikne med andre.

5.2 Stress og press

Det er eit auka fokus på elevresultata i skulen (Mausethagen, 2015). Dette er ein faktor som det er grunn for å tru at er med på å skape eit auka prestasjonspress i skulen, og dette presset er stort på ungdomstrinnet (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Dette er noko fleire av elevane har trekt fram på det opne spørsmålet. Dei skriv at det er eit stort press om å prestere bra, og at det er stressande med karakterar. Fleire av elevane svarar også at dei er trøtte og slitne på skulen (Vedlegg 2). Ut i frå påstanden «Eg vert stressa av karakterar» kan ein ikkje sjå om elevane er konstant stressa i samband med karakterar, eller om dei er stressa for eksempel rett før prøva eller i det dei skal få att resultatet. Dette kan ha ein innverknad på elevane sin motivasjon fordi det å oppleve press og stress over lenger tid, kan gå utover eleven si psykiske helse. Men at eleven føler seg litt stressa, i ei kort periode, før viktige prøver eller oppgåver, kan vere med på å skjerpe sansane (NHI, 2016). I denne drøftingsdelen ser eg på stresset som heilheit i samanheng med karakterar.

5.2.1 Korleis dei fagleg sterke elevane kan oppleve prestasjonspresset på skulen

Halvparten av dei fagleg sterke elevane svarar at dei vert stressa av karakterar (Figur 2). Den faglege sjølvvurderinga dei har, er på bakgrunn av erfaringar og resultat, truleg god. Dei fagleg sterke elevane kan tolke karakterane som er gitt av læraren som kriterium på si eiga dyktigheit. Oppnår eleven dei ønska resultata, kan dette styrke den faglege sjølvvurderinga til eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det kan òg vere ein ytre motivasjon. Om eleven har motivasjon i form av ytre regulering, arbeider den for å oppnå belønning i form av ein ønska karakter, eller for å unngå straff (Mehus, 2015). Straffa kan vere ein låg karakter, som kan tolkast som ei negativ vurdering og som kan svekke den faglege sjølvvurderinga til eleven. Er eleven sin motivasjon innlemma regulert, og får ein lågare karakter enn forventa, kan eleven oppleve dette skamfullt. Spesielt om andre den har gode relasjonar til, som for eksempel læraren, opplever resultatet som skuffande. Har eleven ein av desse to formene for motivasjon, kan karakterar opplevast stressande og eleven kan oppleve press om å prestere så bra som den sjølv eller andre forventar av den (Mehus, 2015). Dette presset om å oppnå ei god vurdering, kan overskygge at vurderinga skal bidra til å auke eleven si kompetanse i faget. Er prestasjonspresset høgt over lenger tid, kan dette i verste fall føre til depresjon eller at eleven vert utbrend (NHI, 2016). Er eleven derimot motivert i form av identifisert regulering, arbeider eleven

fordi det er viktig for den å oppnå ein god karakter, og om den er integrert regulert arbeider den fordi det er viktig for eigen identitet å gjere det bra.

At dei fagleg sterke elevane opplever eit høgt press om å prestere bra, og at det påverkar deira motivasjon, kan vi sjå igjen i svara i Figur 3 og Figur 4. I Figur 3 svarar over halvparten av dei fagleg sterke elevane at dei er einige, og 30 % litt einige i at om dei arbeider hard, så får dei gode karakterar. Det er også halvparten som er einige, og 30 % som er litt einige, i at dei vert lei seg når dei får dårlege karakterar. Dette kan vise til at presset om å prestere bra er høgt, og dei må legge inn mykje arbeid for å nå dei ønska resultat. Som nemnt tidlegare er det dårleg for den psykiske helsa til eleven å oppleve press over lenger tid (NHI, 2016). Med tanke på at elevane vert vurdert gjennom heile skuleåret, ofte i form av karakterar, er dette noko ein som lærar må vere bevisst på. At dei fagleg sterke elevane opplever å verte lei seg når dei får dårlege karakterar, kan gå utover deira faglege sjølvvurdering, deira motivasjon og deira sjølvverd.

5.2.2 Korleis dei fagleg svake elevane kan oppleve prestasjonspresset på skulen

Dei fagleg svake elevane har samanlikna med dei fagleg sterke elevane ein lågare svarprosent på om dei vert stressa av karakterar (Figur 2). Her er det også ein større svarprosent i at dei er ueinige i påstanden, og det er like stor del som har svart einig som ueinig. Dei som svarar einig her kan oppleve press på same måte som dei fagleg sterke elevane, men at målet ikkje er toppkarakterar. Dei som er ueinige kan kanskje ha ei låg faglege sjølvvurdering og let seg ikkje verte stressa fordi dei ikkje trur dei oppnår gode resultat uansett. Dette kan vi sjå igjen på svara dei har gitt i Figur 3. Her er dei fleste einige, og litt einige, i at om dei arbeider hardt, så får dei gode karakterar. Men det er nesten ein femtedel som svarar at dei er ueinige. Når den faglege sjølvvurderinga er svekka, og eleven ikkje opplever å mestre eller vise si kompetanse, kan det ha konsekvensar for motivasjonen og eleven kan ha lite lyst til å arbeide med faget (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Ein dårleg karakter kan opplevast som ei negativ tilbakemelding, eller som straff, og kan då svekke motivasjonen (Deci & Ryan, 2000). Det er også ein større prosent av dei fagleg svake elevane som svarar at dei ikkje vert lei seg når dei får låge karakterar, enn dei fagleg sterke (Figur 4). Dette kan også ha samanheng med den faglege sjølvvurderinga til eleven, og at eleven ikkje forventar å få betre karakterar enn den vanlegvis får. I tillegg er det ein høgare svarprosent i at det er flaks om dei får gode karakterar (Vedlegg 2, Figur 9). Om eleven ikkje har trua på eigen kompetanse, opplever meistring og motivasjon, kan dette gå utover deira psykiske helse. Dette er viktig å tenke over som lærar fordi det er eit auka fokus på resultat i skulen, og elevane vert testa og vurdert i mykje gjennom heile året.

5.3 Vert motivasjonen påverka av karakterar?

På påstanden «Eg arbeidar med skulearbeid fordi eg synest det er gøy» svarar halvparten av dei fagleg sterke elevane at dei er ueinige (Figur 5). Dette kan vise til at dei fleste ikkje er indre motiverte, men har motivasjon i ei eller anna form for ytre motivasjon. Det er ein liten del av dei som svarar at dei er einige eller litt einige, dette kan vise at dei er meir autonom motiverte for skulearbeid, og det kan antakast at denne kanskje er områdespesifikk. Det er større prosent av dei fagleg svake elvane som har svart at dei er einig eller litt einig på denne påstanden. Dette er eit interessant resultat som kan tolkast som at dei er meir motiverte for å arbeide med skulearbeid, enn dei fagleg sterke elevane. I tillegg er det ein betrakteleg mindre del som har svart at dei er ueinige i påstanden. Dette kan vise at dei fagleg svake elevane ser hensikta med å arbeide med skulerelatert arbeid sjølv om dei ikkje alltid opplever meistring eller kompetanse. Det er viktig å hugse at denne konklusjonen truleg ikkje gjelder alle. Ein kan anta at det er ein del av dei fagleg svake elevane som er meir autonomt motivert, og har trua på at det løner seg å legge inn ein innsats i skulearbeid, og at det er ein del som ikkje er motiverte for dette (Vedlegg 2, Figur 9). I Vedlegg 2 ser ein også at dei fagleg sterke elevane er meir positive i svaret på om dei trivast på skulen, enn dei fagleg svake elevane. Dette kan gi dei fagleg sterke elevane betre forutsetningar for læring, og kan bidra til motivasjon (Manger, 2013).

5.3.1 «Eg likar at vi har karakterar på skulen»

Om motivasjonen til elevane vert påverka av karakterar kan vere vanskeleg å måle. Vertfall i kor stor grad den vert påverka. Det er veldig varierte svar på om elevane likar at ein har karakterar i skulen (Figur 6). Dei fagleg sterke elevane har høgast svarprosent på verken/eller, og like låg svarprosent på einig som ueinig. Dei fagleg svake elevane har ganske lik svarprosent på dei tre nemnte alternativa, men ueinig er høgast. Dette viser at elevane har delte meiningar om temaet.

Om karakterar er ei vurderingsform eller ikkje kan diskuteras ut i frå grunnlaget av at karakterar i seg sjølv ikkje er med på å fremje eleven si læring. Dette fordi karakterar ikkje fortel eleven kva den må arbeide med for å forbetre seg i faga. Derfor må det også følge med ei skriftleg eller munnleg tilbakemelding. Anna formativ tilbakemelding får mindre betydning for eleven om det også vert gitt ein karakter på arbeidet (Roar, 2013). Så karakterar er ei tilbakemelding som elevane tek til seg. Ser vi nærmare på dette kan vi sjå at det kan slå ut både positivt og negativt på motivasjonen til eleven fordi karakterar kan sjåast på som ei ytre belønning eller ei straff. Har eleven gode erfaringar med karakterar, kan dette styrke deira motivasjon, og har eleven dårlege erfaringar kan den svekkast

(Skaalvik & Skaalvik, 2013). Får eleven eit ønska resultat, eller eit resultat som er betre enn forventa, kan det vere positivt for elevane sin motivasjon om eleven føler at den sjølv er ansvarleg for resultatet. Får ikkje eleven det ønska resultatet, kan det påverke motivasjonen negativt (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Fleire av elevane seier a dei likar å ha karakterar fordi dei ser kor flinke dei er i temaet eller faget, eller at dei ser kva fag dei må arbeide meir med. Dei likar dermed å ha karakterar som tilbakemelding, kanskje fordi det er veldig konkret. Ulempa er at den ikkje viser kva som er gjort bra, eller kva som kan forbetrast. Karakteren kan dermed vere med til å bidra til å motivere elevane til å gjere det betre, eller bidra til at dei opplever meistringkjensle. På den andre sida kan karakterar opplevast som stress og jag mot gode prestasjonar. Ein karakter, som ytre belønning eller straff, kan også påverke motivasjonen til ein elev som i utgangspunktet er indre eller autonomt ytre motivert, negativt. Då kan motivasjonen verte meir ytre regulert (Ryan & Deci, 2000).

6 Konklusjon

Undervisninga og vurderingskriteria i skulen er ikkje er basert på elevane sine interesser, dette gjer at skulen har ei utfordring med tanke på motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Om elevane sin motivasjon vert svekka eller styrka av karakterar, er eit samansett spørsmål utan eit fasitsvar. Om eleven opplever at karakterar svekker eller styrkar motivasjonen deira, kan variere ut i frå om elevane har indre motivasjon eller autonom eller kontrollert ytre motivasjon, samt variere frå fag til fag, eller innan i eit fag. Det kan også variere ut i frå om eleven er fagleg svak eller fagleg sterk. Men ut i frå svara som er gitt på spørjeundersøkinga, ser ein at det er varierte svar innafor dei to ulike faglege nivåa også.

Karakterar kan altså påverke motivasjonen til elevane på ulike måtar. Fleire av elevane brukar karakterar som eit samanliknings- og konkurransemateriale. Dei fagleg sterke elevane gjer dette i større grad enn dei fagleg svake elevane. Samanlikning og konkurranse kan vere positivt og motiverande om elevane oppnår dei resultatata dei ønsker og slik kan identifisere seg med dei gruppene dei vil. Men samanlikninga kan også vere med på å skape «skulevinnarar» og «skuletaparar» og påverke motivasjonen negativt om eleven ikkje oppnår ønska resultat.

Mange av elevane svarer også at dei opplever karakterar som stressande og opplever press om å prestere bra. Dei fagleg sterke elevane opplever dette i større grad en dei fagleg svake elevane. Følelsen av press og stress kan vere bra i små mengder, men om det er høgt press og stress over lenger tid, kan det vere negativt for eleven si psykiske helse.

Det er både positive og negative sider med å bruke karakterar. Som vurderingsform er ikkje karakterar aleine med på å fremje elevane si læring, då dei ikkje gir ein peikepinn på korleis dei kan arbeide vidare i faget for å auke kompetansen, men karakterar kan vere motivasjonen til å arbeide for nokre av elevane. Dei kan sjå karakterar som ei belønning eller noko å strekkje seg etter. Her er det interessant å sjå at dei fagleg svake elevane har meir positivt svar til at dei arbeider med skularbeid fordi det er gøy, enn dei fagleg sterke elevane. Andre kan oppleve karakterar som stress og press om å prestere best mogleg.

Sjølv om der er forskjellar i svara som er gitt, ser ein at elevane er varierte i svara på spørsmålet om dei ønsker eller ikkje ønsker å ha karakterar i skulen. Her er svaret variert på tvers av dei faglege nivå. Dette kan vere fordi elevane har ulike type motivasjon, og opplever å få karakterar på ulike måtar.

6.2 Til ettertanke og vidare tankar om forskning

Gjennom arbeidsprosessen med denne oppgåva har eg endra problemstillinga og spissa den meir inn enn korleis den i utgangspunktet var. Hadde eg hatt problemstillinga slik den er no, før eg laga og gjennomførte spørjeundersøkinga, hadde eg avgrensa spørsmåla og brukt færre spørsmål for at fleire av resultatata skulle vorte meir relevant til oppgåva. Når det er sagt, vil eg også nemne at i arbeidet med å lage denne spørjeundersøkinga og i etterarbeidet med analyseringa og behandlinga av svara, har eg gjort meg nokre erfaringar og fått noko kunnskap som eg tek med meg vidare. Eg har hatt mykje data å arbeide med, og dette har vore lærerikt i tillegg til at eg fann fleire av resultatata interessante.

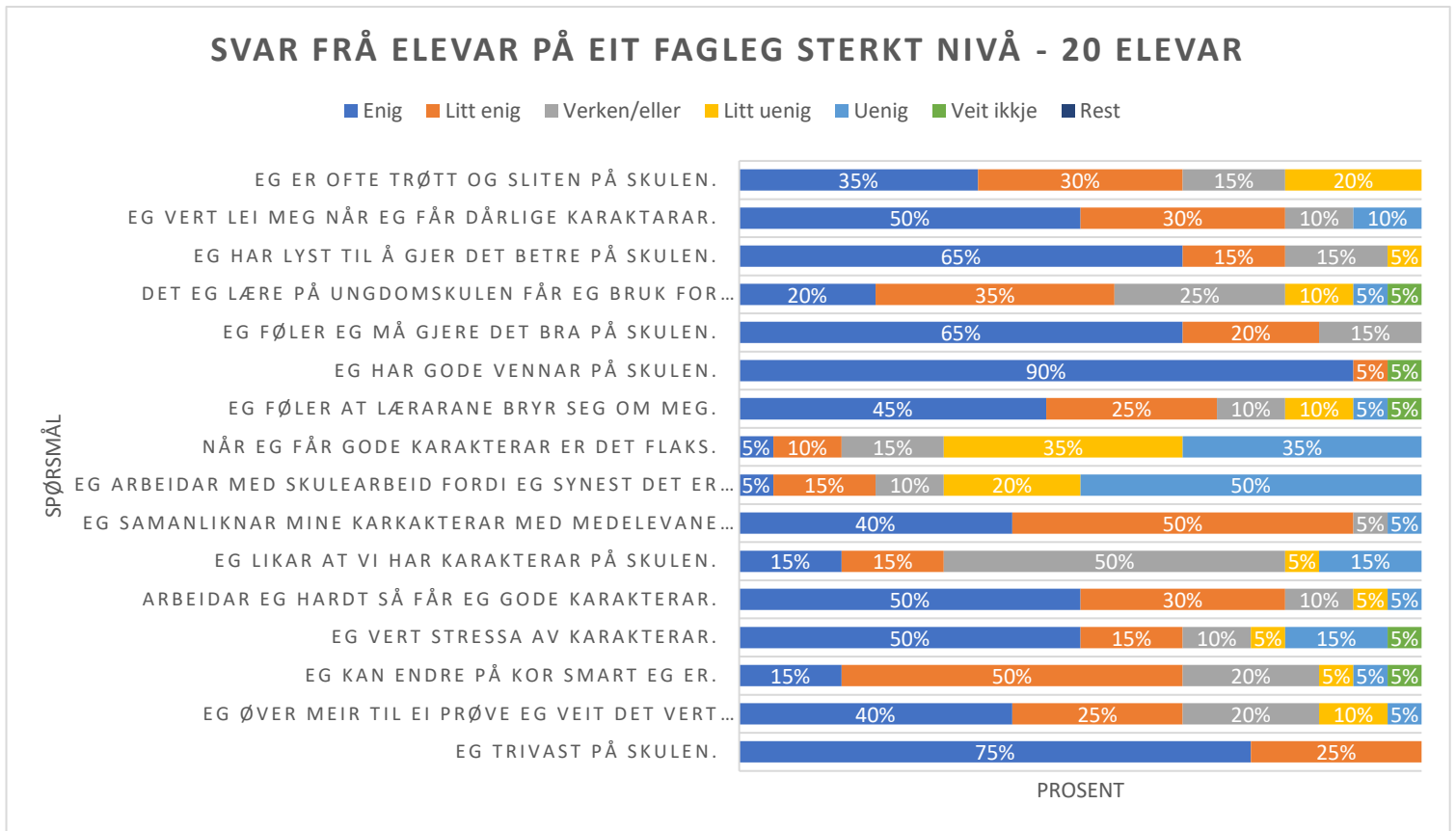
Ved å arbeide med denne problemstillinga har det dukka opp tankar om kva som hadde vore spennande å forske vidare på. Dette er spesielt faktorar som kunne ha påverka resultatet på undersøkinga, og vinklingar av tematikken som kunne ha gitt andre svar. Eg kunne for eksempel ha sett på kva ein som lærar kan gjere for å fremje god motivasjon hos eleven ved bruk av vurdering. Det hadde også vore interessant å sjå vidare på om korleis motivasjonen til elevane hadde vorte om ein tok vekk karakterane som vurderingsform. Hadde motivasjonen helde seg på same nivå som før, eller ville motivasjonen og arbeidsinnsatsen gått opp eller ned? Ein anna faktor som hadde vore interessant å sjå på er om resultatata på spørjeundersøkinga hadde vorte lik om den vart gjennomført på ein anna skule. Staden eg var på var ikkje så stor, så det kunne vore interessant å samanlikna

resultata med ein storby eller sjekke om det er representativt for andre mindre stadar. På kva trinn og tid på året kan også ha hatt innverknad på resultatet. Svaret hadde truleg vorte annleis om spørjeundersøkinga vart gitt tidleg i 8. klasse eller seint i 10.klasse. Svaret hadde truleg også vore annleis om påstandane var knytt opp mot enkelte fag.

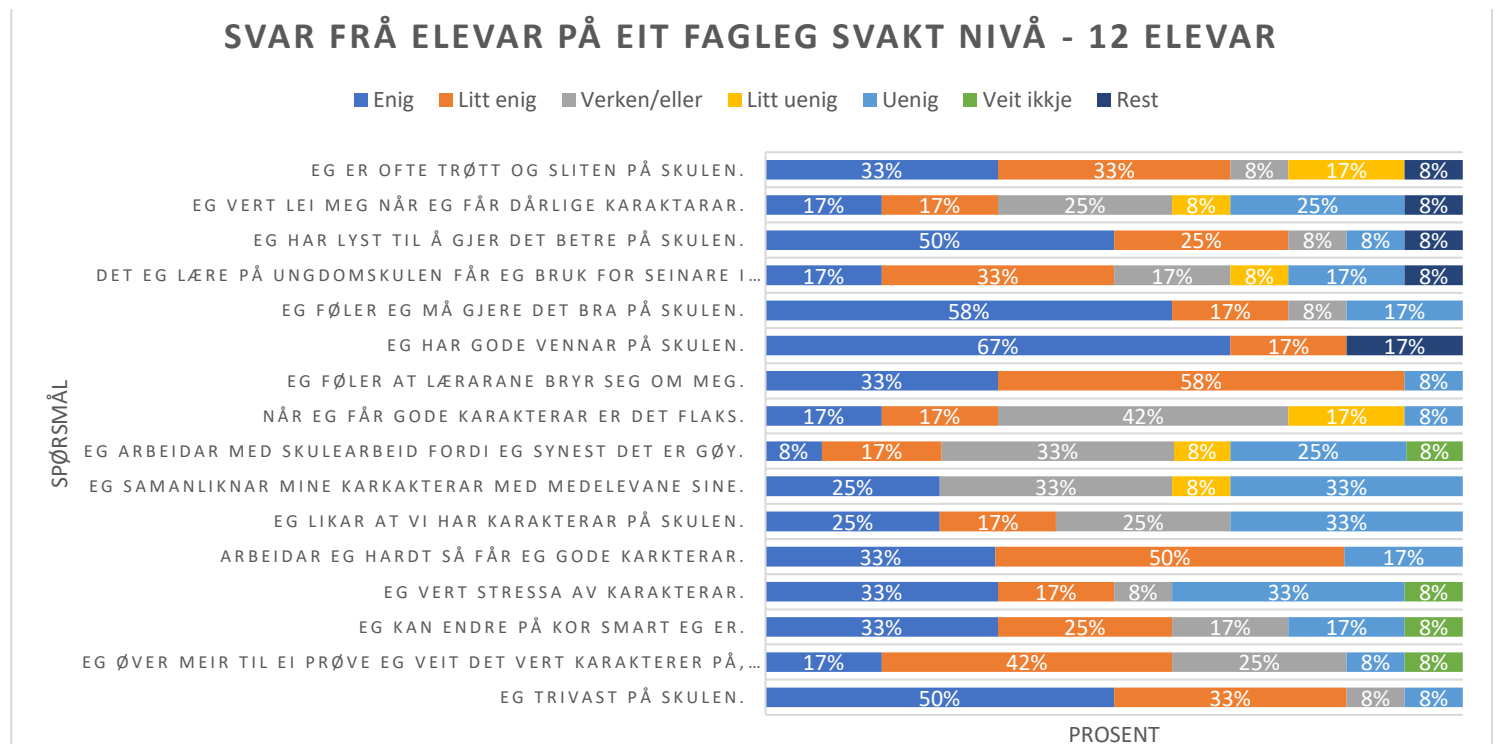
7 Referansar

- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2018). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (2. utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer-elev-relasjonen. I M. Uthus (Red.), *Elevens psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv* (s. 186-203). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Foreskrift til opplæringslova. (2009). *Foreskrift til opplæringslova*. Henta frå <https://lovdata.no/dokument/SF/foreskrift/2006-06-23-724>
- Imsen, G. (2016). *Læreren verden. innføring i generell didaktikk*. (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Langøy, E. E. (2018). Annerledes er ikke noe man er, men noe man blir. Strategier i identitetsforhandlinger blant tidligere særvilkårselever i videregående skole, 42-55. Henta frå http://fonteneforskning.no/forskningsartikler/annerledes-er-ikke-noe-man-er-men-noe-man-blir-6.19.589514.1fd22b173a?fbclid=IwAR3mHkm_a3p_cQ58IHCJDakm_ttCj2G0jXG7X1bDBGD4Crgm37MaWX_QYrY
- Manger, T. (2013). Motivasjon og læring. I S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl (Red.), *Livet i skolen 2: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (2. utg., s. 133-166). Bergen: Fagbokforlaget.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mehus, I. (2015). Motivasjon...til hva? I S. A. Sæther (Red.), *Trenerroller* (s. 27-43). Bergen: Fagbokforlaget.
- NHI. (2016). Psykologisk stress og sykdom. Henta 14.05.19 frå <https://nhi.no/psykisk-helse/psykiske-lidelser/stress-og-sykdom/?page=all>
- Roar, E. (2013). *Vurdering for læring: på vei mot en bærekraftig vurderingskultur* (3. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Prestasjonspresset i skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevens psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Smith, K. (2014). Vurdere vurdering- for å fremme læring. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid 5-10: for elevenes læring* (s. 213-231). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Vedlegg 2 – Svarfordeling frå elevar på to ulike faglege nivå



Figur 8 – Stablet liggjande stolpediagram med prosentfordeling av svara til elevane på eit fagleg sterkt nivå.



Figur 9 – Stablet liggjande stolpediagram med prosentfordeling av svara til elevane på eit fagleg svakt nivå.

Vedlegg 3 - Spørjeundersøking

Denne spørreundersøkelsen er anonym, så ikke skriv på navn.

Trinn: 9.ende 10.ende

Kjønn: Gutt Jente Annet

Skal du søke på videregående skole når du er ferdig med ungdomskulen?

Ja Nei Kanskje

Jeg har vært hos PPT og fått påvist:

1. Lærevansker Ja Nei
2. Konsentrasjonsvansker Ja Nei

Kryss av for det svaralternativet som passer deg best.	Enig	Litt enig	Verken eller	Litt uenig	Uenig	Vet ikke
1. Jeg trives på skolen.						
2. Jeg gjør leksene mine.						
3. Jeg øver mer til en prøve jeg vet det blir karakter på, enn en prøve jeg ikke får karakter på.						
4. Jeg kan endre på hvor smart jeg er.						
5. Jeg blir stresset av karakterer.						
6. Arbeider jeg hardt så får jeg gode karakterer.						
7. Jeg liker at vi har karakterer på skolen.						

Kryss av for det svaralternativet som passer deg best.	Enig	Litt enig	Verken eller	Litt uenig	Uenig	Vet ikke
8. Jeg sammenlikner mine karakterer med medelevene sine karakterer.						
9. Jeg arbeider med skolearbeid fordi jeg synes det er gøy.						
10. Jeg vet hva jeg må arbeide med for å bli bedre i de ulike fagene.						
11. Når jeg gjør feil så lærer jeg.						
12. Når jeg får gode karakterer er det flaks.						
13. Jeg får være med å bestemme hvordan jeg skal bli vurdert i fagene.						
14. Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg.						
15. Jeg har gode venner på skolen.						
16. Jeg føler jeg må gjøre det bra på skolen.						
17. Jeg liker klassen min.						
18. Det jeg lærer på ungdomskolen får jeg bruk for senere i livet.						
19. Når vi skal ha en vanskelig prøve på skolen, så skulker jeg.						
20. Jeg har lyst til å gjøre det bedre på skolen.						
21. Jeg blir lei meg når jeg får dårlige karakterer.						
22. Jeg er ofte trøtt og sliten på skolen.						
23. Lærerne gir meg tilbakemelding på hva jeg må gjøre bedre.						

Hva karakter har du i disse fagene? Kryss av:	1	2	3	4	5	6
Matematikk						
Norsk						
Naturfag						
Musikk						
Kroppsøving						

Om du kunne velge, vil du ha karakterer på skolen? Hvorfor/hvorfor ikke?

Takk for dine svar!