

Joakim Halgunset

# Kan karakterfrie semestre forbedre læreres vurderingspraksis i norskfaget?

En kvalitativ studie av læreres og elevers perspektiver på karaktersetting

Masteroppgave i norsk MGLU5-10

Veileder: Henning Fjørtoft

Mai 2022



Joakim Halgunset

# **Kan karakterfrie semestre forbedre læreres vurderingspraksis i norskfaget?**

En kvalitativ studie av læreres og elevers perspektiver på karaktersetting

Masteroppgave i norsk MGLU5-10  
Veileder: Henning Fjørtoft  
Mai 2022

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



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Vurdering har fått et større fokus i den norske skole de siste 20 årene. Karakterer har lenge vært vurderingsnormen i det norske skolesystemet, men i senere tid har karakterfrie semester blitt løftet frem som positivt for elevenes læring. Ved bruk av kvalitative intervjuer og et utvalg elever og norsklærere fra ungdom- og videregående skole, vil jeg undersøke deres perspektiver rundt karaktersetting. Problemstillingen jeg ønsker å belyse er:

*Hvilke perspektiver på karaktersetting kommer til syne hos norsklærere fra videregående og norsklærere og elever i ungdomsskolen?*

I intervjuene bes lærerne blant annet om å fortelle hvordan de vurderer elevene. Lærerne beskriver hvilke utfordringer de støter på, men også hvordan karakterfrie semester kan ha påvirket deres vurderingspraksis i positiv retning.

Ett av de sentrale funnene fra denne studien viser at alle deltakerne har positive tanker rundt karakterfrie semester. Elever og lærere viser at karakterfrie semester kan føre til økt læringsutbytte hos elevene. Dette gjøres gjennom en endring av fokuset ikke bare hos lærerne, men også blant elevene.

Selv om deltakerne ser ut til å ha positive erfaringer og tanker rundt karakterfrie semester viser de likevel uenigheter rundt karakterer som vurderingsform. Når lærerne prater om karakterer, er det ofte snakk om dokumentasjon rundt elevenes prestasjoner. Læreren på ungdomsskolen mener karakterer er til stor hjelp for å legitimere dokumentasjonen på elevprestasjonene. Videregående lærerne viste derimot at karakterer kan være et hinder når de skal dokumentere elevenes prestasjon og veilede de videre.

Blant elevene er halvparten av deltakerne positivt innstilt til karakterer, de syns det er fint å få en karakter for å vite hvordan de ligger an, mens andre halvparten syns karakterer bidrar til at de blir demotiverte.

Mange av funnene i min studie bekrefter mange funn fra tidligere forskning, men temaet blir belyst ut ifra tre ulike perspektiver, noe som kan gi større dybde i kunnskapsfeltet.

## Abstract

During the last 20 years, Norwegian schools have established a higher emphasis upon assessment. In the Norwegian school system, grades have long been the standard norm of evaluation, although grade-free semesters have recently been promoted as beneficial to students' learning. Therefore, in this study I want to investigate students and teachers' perception on grade-free semesters using qualitative interviews. The research question for this study is as follows:

*Which perspectives and experiences are shared by teachers from high school and teachers and students in secondary school?*

During the interviews teachers are asked, among other topics, how they assess their students. Teachers address the challenges they are facing, but also how grade-free semesters may have influenced their methods of assessment in a positive way.

One of the study's primary findings is that all participants seem to think grade-free semester can have a positive impact on students learning outcomes. This may be accomplished through a shift in focus both among teachers and students. Even though the participants seem to have positive experiences and thoughts about grade-free semesters, individuals still differ about the grades as a method of assessment. When teachers discuss grades, they frequently refer to documentation of students' performance. The grade according to the teacher from the secondary school, is a big assistance in justifying the evidence of the students' performance. The high school teachers on the other hand, showed how the grade might be a barrier when documenting and providing additional guidance to students.

Half of the students were positive to receiving grades, feeling that it is helpful to know how they are performing, while the other half claim the grade contributes to their demotivation.

Many of my study's findings confirm previous research findings, but I have elaborated these findings from three different perspectives, which can provide additional depth in the domain of research.

## Forord

Denne masteroppgaven er et resultat av 5-års studie på grunnskolelærerutdanningen (MGLU5-10). Disse fem årene har gitt meg masse nyttig kunnskap for veien videre i det jeg skal starte livet som lærer. Forhåpentligvis vil min oppgave være av interesse for lærere som ønsker kunnskap om vurdering i norskfaget.

Jeg ønsker å rette en stor takk til min veileder Henning Fjørtoft for god veiledning, tilbakemeldinger og oppmuntrende ord gjennom arbeidet med masteroppgaven.

Jeg vil også rekke en stor takk til alle som ønsket å delta i masterstudien min, både lærere og elever. Deres deltakelse gjorde det mulig for meg å gjennomføre denne studien.

Ellers ønsker jeg å takke mine medstudenter som har vært på lesesalen. Og takk til de som tok seg tid til å lese gjennom min oppgave.

NTNU, Trondheim, 2022

*Joakim Halgunset*

# Innhold

Sammendrag.....	v
Abstract.....	vi
Forord .....	vii
Tabeller.....	ix
1.0 Innledning .....	1
1.1 Formål .....	1
1.2 Oppgavens oppbygging .....	1
2.0 Teori.....	3
2.1 Vurdering i skolepolitiske dokumenter.....	3
2.2 Summativ og formativ vurdering .....	3
2.3 Internasjonal forskning på karaktersetting.....	4
2.4 Forskning på karakterer i norsk kontekst.....	5
2.5 Karakterfrie semester og tilbakemeldinger i norsk kontekst. ....	6
2.6 Egenvurdering .....	7
2.7 Å iverksette karakterfrie semester .....	8
3.0 Metodekapittel .....	9
3.1 Semistrukturert intervju.....	9
3.2 Gruppeintervju .....	9
3.3 Intervjuguide .....	10
3.4 Søknad til NSD .....	10
3.5 Utvalg av informanter .....	10
3.6 Transkribering .....	11
3.7 Koding og kategorisering .....	12
3.8 Validitet – Troverdighet .....	13
3.8.1 Validitet.....	14
3.8.2 Troverdighet .....	14
4.0 Analyse .....	17
4.1 Veien fremover: .....	17
4.2 Karakterfrie semester.....	18
4.3 Læringsutbytte.....	21
4.4 Tilbakemeldinger/Egenvurderinger .....	24
5.0 Drøfting .....	27
5.1 Veien fremover.....	27
5.2 Karakterfrie semester.....	28
5.3 Læringsutbytte.....	30



5.4 Tilbakemelding/Egenvurdering .....	32
6.0 Avslutning.....	35
6.1 Praktiske implikasjoner.....	36
6.2 Implikasjoner på policy.....	36
6.3 Studiens begrensninger .....	37
6.4 Forslag til videre forskning .....	37
7.0 Referanser.....	38
8.0 Vedlegg.....	40
Vedlegg 1: .....	40
Vedlegg 2: .....	41
Vedlegg 3: .....	42
Vedlegg 4: .....	44
Vedlegg 5: .....	47

## Tabeller

Tabell 1: Oversikt over lærerne som deltok i intervjuene .....	11
Tabell 2: Oversikt over elever som deltok i intervjuene .....	11
Tabell 3: Eksempel på kategori, koder og eksempel fra datamateriale .....	13

## 1.0 Innledning

I oppgavens innledende kapittel vil jeg beskrive formålet med studien og gi en presentasjon av problemstillingen. Deretter kommer en beskrivelse av oppgavens oppbygging.

### 1.1 Formål

Å dempe karakterbruken har fått større oppmerksomhet de siste årene, men det er likevel lite forsket på. Dermed kan man stille spørsmål om karakterfrie semester i seg selv er med på å fremme læring hos elevene. Det ser ut til at endringene karakterfrie semester medfører kan være en innflytelsesrik faktor når det gjelder elevenes læringsutbytte. I vurderingsdebatten argumenteres det ofte mot karakterer ved at det skaper unødvendig stress hos elevene, fører til sammenligning og at karakterer er en gradering på hvor flink du er (Mellingsæter, 2018; Nordberg, 2020). Mens argumentene for karakterer er at det er en ytre motivasjon for elevene, de skal vite hvordan de ligger an gjennom utdanningsløpet, karakterer er viktig øving til høyere utdanning, og informasjon til lærere og foreldre om hvordan elevene ligger an (Falahati, 2021; Mellingsæther, 2018; Tvette, 2018).

At lærere skal gi karakterer etter at elevene starter på ungdomsskolen er nedskrevet i opplæringsloven: «Frå og med 8. årstrinn skal vurdering givast både med og utan talkarakter. Det er berre krav om å gi talkarakter ved halvårsvurdering med karakter og sluttvurderingar» (Endr. i forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-5). Selv om det stilles krav til lærerne med tanke på karakterbruk, er de kun lovpålagt å gi karakter ved halvårsvurdering og sluttvurdering. Dette gir lærerne stor frihet i vurderingsarbeidet frem til semesterslutt, og denne friheten kan være en grunn til at noen skoler velger å dempe karakterbruken da dette kan føre til læringsfremmende endringer hos elevene (Eriksen & Elstad, 2019; Gillispie & Burner, 2019).

I min masteroppgave er formålet å belyse læreres og elevers perspektiv rundt karaktersetting. Dette resulterte i en studie som tar for seg perspektiver blant lærere og elever som praktiserer karakterer og lærere som praktiserer karakterfrie semester. Jeg samlet også inn noen tilbakemeldinger for å belyse lærernes og elevenes perspektiver ytterligere. På bakgrunn av dette og tidligere forskning på temaet har jeg utarbeidet følgende problemstilling: *Hvilke perspektiver på karaktersetting kommer til syne hos norsklærere fra videregående og norsklærere og elever i ungdomsskolen?*

### 1.2 Oppgavens oppbygging

I kapittel 2 vil jeg gi en gjennomgang av relevant teori knyttet til vurdering og karakterfrie semester. Før jeg viser til hvordan vurdering blir beskrevet i skolepolitiske styringsdokumenter. Teorien inneholder aspekter jeg mener er med på å belyse karaktersetting og vurderingspraksis i skolen. Teori knyttet til karakterer, tilbakemeldinger og egenvurderinger vil bli presentert. Jeg har også valgt å ta med teori angående utfordringer knyttet til innføring av karakterfrie semester. Dette for å underbygge mine anbefalinger dersom skoler ønsker å prøve ut karakterfrie semester. I 3. kapittel vil jeg redegjøre for metodiske valg jeg har tatt. Først i kapitlet vil jeg redegjøre for metodevalg, presentere studiens datainnsamlingsprosess og utvalg. I utvalget oppstod det noen hindringer som gjorde at studien tok en litt annen retning. Videre vil jeg reflektere rundt etiske hensyn og en diskusjon av studiens validitet og troverdighet. I kapittel 4 presenterer jeg analyse og funn fra datainnsamlingen og peker på likheter og ulikheter ut ifra de fire kategoriene jeg har utarbeidet: veien fremover,

karakterfrie semester, læringsutbytte og tilbakemeldinger/egenvurderinger. Funn fra analysen vil jeg drøfte i kapittel 5, og samtidig knytte dette opp med relevant teori fra kapittel 2. Avslutningsvis vil jeg oppsummere drøftingsdelen og beskrive studiens begrensninger. Basert på funnene og drøftingen vil jeg komme med mine anbefalinger dersom skoler ønsker å starte arbeidet med karakterfrie semester, mine tanker rundt praktiske implikasjoner og policy. Og til slutt vil jeg komme med forslag til videre forskning.

## 2.0 Teori

Teorien i denne studien er hentet fra tidligere studier rundt karakterforskning og vurdering, både internasjonalt og nasjonalt. Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for teori og presentere relevante artikler fra Utdanningsdirektoratets sider da disse ofte gir føringer for hvordan skolen skal styres. Utvalgt teori er ment for å belyse problemstillingen og gir grunnlag til drøftingskapitlet.

### 2.1 Vurdering i skolepolitiske dokumenter

I dagens skole styres ulike forhold av skolepolitiske dokumenter, blant annet opplæringsloven og læreplan. Opplæringsloven gir elevene rett og plikt til å få en offentlig grunnskoleopplæring og med dette har de rett til vurdering i alle fag. §3-2 i opplæringsloven omhandler elevers rett til å motta vurdering. De har rett på underveisvurdering, sluttvurdering og dokumentasjon på dette etter endt opplæring (Kunnskapsdepartementet, 1998). Under dette styringsdokumentet må lærerne også forholde seg til læreplanen.

Alle elever etter 10. trinn skal ha tre standpunktkarakterer i norskfaget, norsk muntlig, skriftlig og sidemål. Det står lite om hvordan læreren skal vurdere elevene underveis, men underveisvurderingen skal bidra til læring og å utvikle kompetanse i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Lærerne skal vurdere elevene opp mot kompetansemålene og hvor godt elevene har oppnådd kompetansemålene. Ut ifra dette får elevene en terminkarakter eller en standpunktkarakter.

På utdanningsdirektoratets sider blir standpunktkarakter definert som «En standpunktkarakter skal være uttrykk for den samlede kompetansen eleven har i faget ved avslutningen av opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2022). Videre står det at den «samlede kompetansen» handler om å se kompetansemålene i sammenheng. Dette kan være utfordrende med tanke på at det er svært få føringer om hvordan lærere skal vurdere elevene underveis. Dette vil derfor være opp til hver enkelt lærer. Derfor er det viktig at lærerne skaffer seg god kunnskap rundt vurdering slik at elevene får et godt læringsutbytte og en så rettferdig vurdering som mulig.

I disse skolepolitiske dokumentene ser man at lærere skal benytte seg av vurdering både underveis i opplæringen og på slutten av opplæringen for å vurdere den samlede kompetansen. Innenfor forskning blir disse to vurderingsfenomenene ofte beskrevet som summativ og formativ vurdering.

### 2.2 Summativ og formativ vurdering

Når det er snakk om vurdering i skolen har det utviklet seg mange ulike begreper som skal forklare vurderingspraksisen. To begreper som ofte har blitt brukt er summativ og formativ vurdering, men i dagens læreplan brukes sluttvurdering og underveisvurdering som synonym.

Summativ vurdering blir beskrevet som en vurdering som brukes i slutten av et semester, skoleår eller utdanningsløp. Den summative vurderingen blir også brukt for å kategorisere elevers prestasjon. En formativ vurdering blir beskrevet som et verktøy brukt for å støtte og fremme elevers læring. Den formative vurderingen vil også hjelpe lærere med å identifisere elevers svake og sterke sider, støtte elevene i eget arbeid og fremme læring (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 27-28). Disse begrepene kan sies å være litt utgåtte, da de har blitt erstattet med andre begreper i skolesammenheng. Nye begreper

som er utviklet er sluttvurdering og undervisvurdering, eller vurdering av læring og vurdering for læring.

Vurdering av læring kan sies å være et synonym til summativ/sluttvurdering, da det blir beskrevet som en vurderingsform for å dokumentere måloppnåelse. Vurdering for læring blir dermed brukt som synonym til formativ/undervisvurdering, da det har til hensikt å fremme læring og være til hjelp for å tilpasse opplæringen (Gamlem, 2022, s. 28).

På Utdanningsdirektoratets sider beskriver de fire prinsipper som kjennetegner vurdering for læring: at elevene forstår hva de skal lære og hva læreren forventer av dem, tilbakemeldingene som gis forteller elevene kvaliteten på arbeidet/prestasjonen, læreren gir råd om hvordan de kan forbedre seg og at elevene får delta i eget vurderingsarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Dette underkapitlet forsøker å vise hvor omfattende vurderingsbegrepet kan være. Forskning viser ellers at det ikke bare er vurderingsbegrepet som kan være utfordrende, men også læreres vurderingspraksis.

### 2.3 Internasjonal forskning på karaktersetting

I internasjonal forskning har det ofte blitt benyttet spørreundersøkelser for å dokumentere hvordan lærere vurderer elevene. I McMillan og Nash (2000) sin studie ser lærere en utfordring i å finne en balanse mellom egen tro på læring og utdanning på den ene siden, og realiteten i klasseromsmiljøet og presset fra eksterne faktorer på den andre siden. Det ser ut til at lærere dras i to retninger når det kommer til vurdering og karaktersetting. De ønsker å bruke sin kompetanse, men forventninger fra ytre faktorer kan være et hinder.

I en reviewstudie av Brookhart, Guskey, Bowers, McMillan, Smith, Smith og Welsh (2016) ser man stor variasjon i læreres vurderingspraksis der vurderingspraksisen stort sett representerer flere ulike faktorer læreren verdsetter. Læreres vurderingspraksis ser ut til å være en kompleks praksis som tar hensyn til flere ytre faktorer, ikke bare elevens prestasjon (s. 835). Disse ytre faktorene kan være styringsdokumenter (opplæringsloven, læreplan), foreldre, men også lærerens egen tro på motivasjon og engasjement slik McMillan & Nash (2000) skriver i sin studie. Grunnet alle disse faktorene kan det se ut som vurderingspraksisen blant lærere vil variere.

Vurderingspraksisen blir blant annet påvirket av klassemiljøet læreren befinner seg i. Miljøet elevene har hjemme, deres holdninger, oppførsel i klasserommet, prøveangst og fravær er med på å påvirke læreres vurderingspraksis (McMillan & Nash, 2000). Dermed kan en lærers vurderingspraksis være forskjellig fra uke til uke og klasse til klasse. Disse faktorene gjelder ikke bare læreres vurderingspraksis, men også elevenes prestasjoner. Hvor høyt elevene vanligvis presterer, alder, fag, foreldrenes økonomiske bakgrunn og sosiale miljø er med på å avgjøre elevenes prestasjoner i skolen. Hvilke tilbakemeldinger som ble gitt var også med på å påvirke elevenes læringsutbytte (Guskey, 2019).

Hvilke typer tilbakemeldinger som blir gitt har ikke bare innvirkning på elevenes læringsutbytte, men også elevenes motivasjon, slik Butler (1987) viser i sin studie. Videre viser hun at individuelle tilbakemeldinger i større grad skaper oppgaveorienterte elever, mens karakterer og ros heller skaper egoorienterte elever (s. 480). Dermed kan individuelle tilbakemeldinger fremfor karakterer gjøre det lettere for lærere å skape engasjement og motivere elevene, i stedet for å kun uttrykke oppnådd kompetanse, slik lærerne fra intervjuene i (McMillan & Nash, 2000) sin studie viser.

Vurderingsdilemmaet som vist i avsnittene over kan være en av grunnene til at lærere har hatt problemer med å være konsist i sin karaktersetting, slik Brookhart et. al. (2016) viser til i sin reviewstudie. Denne reviewstudien oppsummerer studier angående læreres karaktersetting. Disse studiene viser blant annet at karakteren får mindre troverdighet når lærerne har problemer med å være konsist i sin karaktersetting. For å bedre dette kan øvelse med faste vurderingskriterier være en løsning. Mange lærere i dag mangler denne kunnskapen, samtidig som de retter alene og spør sjeldent om hjelp fra andre kollegaer når de retter. På en annen side viser de til at tydelige kriterier, samarbeid mellom lærere og elevmedvirkning ser ut til å være viktig for å skape mere troverdige vurderinger (s. 836).

I samme reviewstudie viser Brookhart et. al. (2016) at karakterer har blitt kritisert av forskere for å være subjektive og en upålitelig metode for å måle elevers prestasjoner. Imidlertid viser de også til forskere som har bemerket at karakterer er en nytteverdi for elever, lærere, foreldre, skoler og for samfunnet. Karakterer kan være til nytte for å kartlegge elever som har utfordringer enten i det faglige, eller i det sosiale (s. 834). Ifølge forskningen ser det ut til at karakterer har en lav verdi når det skal måle elevers prestasjoner, men at karakterer i større grad har en nytteverdi for individer og samfunnet.

Hvilke syn lærerne har på karaktersetting er også omtalt i reviewstudien. Studier viser at lærere tolker gode karakterer som en belønning for utført arbeid der flere faktorer spiller inn. Blant annet innsats, kvalitet, elevenes holdninger til egen prestasjon som følge av fullførte lekser og læringsfremgang. Gjennom lærernes syn på karaktersetting indikerer de et behov for rettferdighet og nøyaktighet, ikke bare målt kompetanse. De mener også at karakteren er mer rettferdig om den senkes grunnet manglende innsats eller deltakelse. Karaktersettingen bør også være streng for elever som presterer høyt. Lærerne vurderte også konsekvenser av karakterbeslutninger for elevenes fremtidige suksess og mestringsfølelse. Mange av lærerne bruker sin kunnskap om enkeltelevens ståsted, undervisningserfaring, deres oppfatninger av rettferdig vurdering, konsistens, nøyaktighet og rettferdighet i vurderingsarbeidet sitt, fremfor å kun stole på en karakterskala (Brookhart, et. al., 2016, s. 827). Her ser man at karaktersetting og vurderingspraksis er et kompleks og sammensatt fenomen, som handler om noe mer enn bare en vurdering av elevers måloppnåelse.

Lærernes vurderingskompetanse er derfor svært viktig om de skal klare å skape engasjement og motivasjon samt uttrykke oppnådd kompetanse gjennom vurderingen de gir. I en studie om læreres og elevers syn på vurdering av samlede kompetanse indikerer at elever og lærere ser liten verdi i formelle vurderinger av samlede kompetanse. Noen elever mener at sensorene kan være partiske eller at samlede kompetanse er umulig å vurdere, eller ikke burde bli vurdert i det heletatt grunnet sin natur (Chan & Luk, 2021).

## 2.4 Forskning på karakterer i norsk kontekst

Karakterer har lenge vært normen når det kommer til vurdering av elevers sluttkompetanse, men Prøitz og Borgen (2010) viser at det kan være vanskelig å definere hvordan lærere kan utøve rettferdig karaktersetting. De viser til at norsklærere syns det er vanskelig å vurdere rettferdig, da de ikke kan støtte seg på et poengsystem når de skal gi karakter. For å sikre rettferdig karaktersetting er det viktig med et tolkningsfellesskap, altså utvikle en felles forståelse (Utdanningsdirektoratet, 2022), og å samarbeide med andre lærere (s. 110 og 115). Det ser derfor ut til at det er svært viktig

å skape gode miljø for en karaktersettingspraksis, slik at elevene får en så rettferdig standpunktbedømmelse som mulig.

En urettferdig karakterpraksis blant skoler og lærere kan ha store konsekvenser for elevene i senere utdanning. Som Markussen (2019) viser i sin rapport, er kunnskapsnivået elevene kommer med fra ungdomsskolen svært viktig for hvordan elevene gjør det i den videregående opplæringen. Om elevene ikke kommer inn på førsteønsket sitt på videregående har de større sannsynlighet for å droppe ut (s. 51 og 67). Å skape en rettferdig vurderingskultur er derfor viktig for at konkurransen mellom elever skal være lik når de søker på videregående opplæring.

Dette krever at lærerne jobber aktivt for en rettferdig vurderingskultur, men også støtter elever som sliter mest, slik at de får et ønske om å fortsette studiene etter ungdomsskolen. Men i en studie av Mjaavatn, Buseth & Frostad (2019) viser de at elever som skårer dårlig på karakterskalaen får mindre støtte av læreren. Den samme studien viser også at disse elevene får minst støtte fra medelever og foreldrene, mens de som skårer høyt får mest støtte fra både lærere, medelever og foreldre.

Ser man på hva elevene i Gamlem (2022) sin studie forteller, så sier elevene at de får litt ekstra pluss på karakteren dersom de viser stort engasjement og vilje til innsats. Karakterer er en form for tilbakemelding som er gitt etter at elevene har levert arbeidet sitt. Elevene i studien viser at karakterer i stor grad handler om verdsetting av innlevert arbeid, og gir lite informasjon om hva de kan gjøre bedre. Karakterer som tilbakemelding gjør at lærere og elever får en svak dialog, og dermed blir elevene en passiv mottaker (s. 129-130). Dette kan være grunnen til at enkelte skoler har prøvd andre vurderingsmetoder som karakterfrie semester.

## 2.5 Karakterfrie semester og tilbakemeldinger i norsk kontekst.

Forskning viser at karakterfrie semester kan ha en positiv effekt på elevenes læringsutbytte. Elevene kan få mindre fokus på karakteren og fokuset rettes heller mot elevenes læringsutbytte og tilbakemeldingene fra læreren. Ved karakterfrie semester blir det også mere tid til å gi elevene læringsfremmende tilbakemeldinger fremfor å gi tilbakemeldinger som begrunner karakteren. Og det legger til rette for at lærere i større grad kan hjelpe elevene fremfor å vurdere dem. Dette kan være med på å skape en relasjon mellom lærer-elev om at man «er på lag», noe som kan være vanskelig om en elev får en karakter lavere enn forventet. En slik lagfølelse kan føre til at eleven fokuserer på forbedringsmulighetene i skriveprosessen (Eriksen & Elstad, 2019).

Et slikt fokus er avhengig av at tilbakemeldingene er av god kvalitet. I Eriksen (2017) sin studie kom det frem at elever opplever lærernes tilbakemeldinger som moderat nyttige, men at dette kan variere. Noen forklaringer på dette kan være lav tilrettelegging for bruk av tilbakemeldinger, at eleven ikke forstår lærerens tilbakemelding, tidspunktet elevene får tilbakemeldingen og om elevene opplever tilbakemeldingen som negativ (Eriksen, 2017, s. 14-15).

Hvilke tilbakemeldinger elevene ser på som nyttige viser Bueie (2016) til som tilbakemeldinger som er detaljerte, konkrete og som gir råd eller veiledning til videre arbeid, mens de mindre nyttige tilbakemeldingene er vage, uten spesielle råd eller veiledning. Det som er karakteristisk for tilbakemeldingene som skårer best i studien er at de forklarer hva elevene kan gjøre bedre, og av og til får elevene konkrete forslag til hva de kan gjøre. Mens tilbakemeldingene som skårer lavt mangler en slik forklaring, og elevene gir uttrykk for at de ikke vet eller skjønner hva de skal gjøre med



tilbakemeldingen. Hun fant også i sin studie at elever ønsker ros i sin tilbakemelding da dette kan virke motiverende. Videre viser hun til studier av Treglia (2008) og Weaver (2006) som viser at elevene ønsker tilbakemeldinger som kombinerer ros og kritikk, men kritikken må formuleres høflig. En tilbakemelding som har stor vekt på negative kommentarer, virker demotiverende, mens de positive kommentarene ofte er lite læringsfremmende (s. 14-15).

Hva elevene oppfatter som positive og negative tilbakemeldinger blir også beskrevet i Gamlem (2022) sin studie. Hun beskriver det som oppfattes som negative/unyttige tilbakemeldinger i elevenes øyne som tilbakemeldinger der de: Føler de har gjort sitt beste, men likevel blir fortalt de kunne gjort en bedre jobb. At de ikke får dra nytte av tilbakemeldingene, altså at tilbakemeldingene er gitt etter at arbeidet er ferdig. Det siste kriteriet som blir beskrevet som dårlige tilbakemeldinger er tilbakemeldinger der elevene får ros rettet mot seg som person, uten informasjon om hva de kan jobbe med videre.

Tilbakemeldinger der læreren anerkjenner arbeidet, prestasjonen og/eller innsats, spesifikk informasjon om hva de kan forbedre, at elevene kan benytte seg av tilbakemeldingen og at innholdet i tilbakemeldingen gir mening for elevene blir beskrevet som positive/nyttige tilbakemeldinger.

Videre skriver hun at positive/nyttige tilbakemeldinger kan gå over til å bli negative/unyttige dersom elevene ikke får bruke de til å forbedre nåværende prestasjon eller revidere arbeidet sitt. Basert på læresituasjonen kan altså en positiv/nyttig tilbakemelding bli negativ/unyttig. Tilbakemeldinger som blir gitt etter at elevene er ferdig med arbeidet mister sin verdi. En annen faktor som kan være med på å gjøre tilbakemeldingen negativ/unyttig er at læreren gir tilbakemelding om at eleven kunne gjort det bedre, når eleven selv mener hen har gjort sitt beste. Dette er en utfordring hvor læreren prøver å hjelpe eleven fremover, men eleven føler hen ikke har noe mer å komme med (Gamlem, 2022, s. 126-127).

Her ser man at karakterfrie semester kan ha en stor innvirkning på tilbakemeldingene, men at det likevel kreves kunnskaper rundt hvordan man gir gode tilbakemeldinger. Om ikke kan gode tilbakemeldinger miste sin effekt og ende opp som «dårlige» tilbakemeldinger. Et verktøy som lærerne kan benytte seg av for å sikre en bedre forståelse av hva elevene trenger tilbakemeldinger på er egenvurderinger.

## 2.6 Egenvurdering

De siste årene har det blitt større fokus på egenvurdering. I læreplan i norsk (LK20) under «undervisningsvurdering» står det følgende: «Med utgangspunkt i kompetansen elevene viser, skal de få mulighet til å sette ord på hva de opplever at de får til, og hva de får til bedre enn tidligere (Utdanningsdirektoratet, 2020). Egenvurderinger er derfor et verktøy som er tatt i bruk for å gjøre dette mulig.

All vurdering rundt eget arbeid og/eller prestasjon blir definert som egenvurdering, og det handler om å overvåke egne tanker, handlinger og følelser. Å bruke egenvurdering i undervisningen er viktig for at elevene skal utvikle eierskap til egen læring. Arbeidet med egenvurdering må skje i trygge omgivelser slik at eleven ikke er redd for at egenvurderingen skal få konsekvenser for karakteren eller videre arbeid (Gamlem, 2022, s. 67-68).

Utdanningsdirektoratet viser også at det å kunne reflektere over egen læring og faglige utvikling er viktig for å kunne lære å lære. Når elevene blir involvert i vurderingen får de et mer bevisst forhold til hvor de er, hvor de skal og hvordan de skal komme seg dit.

Disse egenvurderingene kan variere i tid og omfang, fra korte refleksjoner på et par minutter, til lengre og mere tidkrevende refleksjoner. (Utdanningsdirektoratet, 2020).

## 2.7 Å iverksette karakterfrie semester

Å iverksette karakterfrie semester i ungdomsskolen kan være utfordrende, men givende slik Gilliespie & Burner (2019) sin studie viser. De har sett på fire rektors syn på implementering av karakterfrie semester og fant at alle rektorene var positive til karakterfrie semestre. Likevel så de noen utfordringer med innføringen både på organisasjonsnivå og skolenivå. Å innføre en endring som innebærer en kraftig reduksjon av karakterbruk kan være utfordrende da skolemyndigheter måler elevenes prestasjoner og kompetanse ved bruk av både karakterer og nasjonale tester som nasjonale prøver.

En slik reduksjon av karakterer så ut til å være en utfordring også når det var snakk om foresatte og elevene selv, da de har en forventning om at elevene skal få karakterer da de starter i 8. trinn. For lite informasjon så ut til å være den største utfordringen da de skulle innføre karakterfrie semester på ungdomsskolen. Å involvere alle parter, men samtidig holde interessen for karakterfrie semester oppe så ut til å være vanskelig, da en slik endring også handler om å endre læringssyn.

For at en slik implementering skal funke må ledelsen gi god informasjon, involvere elever, foresatte og lærere. Om rektor har god kunnskap til vurderingsforskning gav dette tillitt til innføringen. Å endre vurderingsspråket kan også være med på å skape en vellykket innføring (Gilliespie & Burner, 2019, s. 33-34). Iverksettelse av karakterfrie semester ser ut til å være en kompleks og utfordrende praksis, men likevel ser det ut til å være positivt.

## 3.0 Metodekapittel

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for metodiske valg jeg har tatt for å svare på problemstillingen. Som nevnt innledningsvis ønsket jeg i min masteroppgave å undersøke elevs og lærers perspektiver rundt karaktersetting. Jeg vil derfor i første del redegjøre for valg av intervju som datainnsamlingsmetode, intervjuguide og utvalg av deltakere. I denne oppgaven har jeg benyttet meg av individuelle intervju og gruppeintervju. Dette fordi intervjuer gir tilgang til menneskers egne perspektiver (Gleiss & Sæther, 2021, s. 78), noe som også er hensikten med denne oppgaven.

I andre del av kapitlet vil jeg beskrive studiens validitet og troverdighet og metodekritiske aspekter. Både før, under og etter gjennomføringen av intervjuet var det noen etiske hensyn jeg måtte tenke over. Disse vil bli presentert underveis gjennom metoddelen, dette for å skape kronologi i metoddelen. Derfor har jeg ikke et eget punkt knyttet til etiske hensyn.

### 3.1 Semistrukturert intervju

Et kvalitativt semistrukturert intervju er en god måte å samle inn data fra menneskers perspektiver (Neteland, 2020, s. 51). Ved å benytte meg av et intervju har jeg mulighet til å stille flere deltakere de samme spørsmålene, men også å gå i dybden på enkelte utsagn deltakerne kommer med. Innenfor kvalitative intervju som metode finnes det også ulike intervjutyper, for eksempel strukturert intervju, ustrukturerte intervju og semistrukturerte intervju (Gleiss & Sæther, 2021, s. 79), mitt valg falt på semistrukturert intervju.

Det som kjennetegner et semistrukturert intervju er at man har et sett med spørsmål man ønsker å stille, men det er ikke nødvendig å følge disse spørsmålene til punkt og prikke. Hvordan man stiller spørsmålene, når man stiller spørsmålene og rekkefølgen på spørsmålene kan variere fra intervju til intervju. Et slikt intervju åpner også opp for muligheten til å gå i dybden på enkelte spørsmål, altså man kan stille oppfølgings spørsmål til utsagn som er spesielt interessante (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80).

Jeg så på det som hensiktsmessig å benytte meg av et semistrukturert intervju da dette gav meg noe frihet til å stille oppfølgings spørsmål underveis, samtidig fikk jeg mulighet til å sammenligne utsagnene til de ulike informantene.

Grunnen til at jeg hadde et individuelt intervju med ungdomsskolelæreren var på grunn av sykdom og for lite norsklærere som ville delta til at et gruppeintervju kunne gjennomføres. Selv om jeg fikk færre synspunkter fra ungdomsskolen fikk jeg likevel mye god informasjon fra den ene læreren da hun var den med mest erfaring som norsklærer på denne skolen.

### 3.2 Gruppeintervju

I tre av intervjuene benyttet jeg meg av gruppeintervju (se tabell 3.1-3.2), da disse kunne gi deltakerne mulighet til å bygge på hverandres utsagn og inspirere hverandre til å forklare/utdype sine meninger (Neteland, 2020, s. 56). Når det gjelder elevene, valgte jeg gruppeintervju på grunn av omstendighetene. Jeg hadde ingen tidligere relasjon til disse elevene og derfor ville det kanskje være tryggere for elevene om de fikk delta i intervjuet som en gjeng. På forhånd av intervjuene lagde jeg en intervjuguide.

### 3.3 Intervjuguide

I forkant av intervjuene utformet jeg en intervjuguide som skulle hjelpe meg under selve intervjuet. Jeg måtte utforme to intervjuguider da jeg skulle intervjuer både lærere og elever. Disse to intervjuguidene ble utarbeidet slik at de samsvarte med hverandre, på denne måten fikk jeg innsyn i samme tema, men fra to ulike perspektiver. Når det kommer til intervjuguiden med videregående lærerne var denne noe ulik ungdomsskolelærerintervjuguiden, men innholdet var tilnærmet det samme og spørsmålene påvirket ikke resultatene i særlig stor grad. Grunnen til at den var noe ulik var fordi det var et gruppeintervju og ble ikke gjennomført av meg, men andre intervjuere som var tilknyttet prosjektet «Going gradeless».

Det som var viktig å tenke på under utforming av intervjuguiden var hvilke spørsmål jeg skulle stille. Jeg startet med ganske generelle spørsmål rundt vurdering før jeg siktet meg inn på mere spesifikke spørsmål rundt vurdering og tilbakemeldinger. Eksempel på spørsmål er: «Hva forbinder du/dere med begrepet vurdering?» og «Hva kjennetegner tilbakemeldingene dere får/gir?». På denne måten fikk jeg et bredt innsyn i hva deltakerne legger i vurdering/tilbakemelding før jeg fikk et innsyn i deres perspektiver rundt karaktersetting.

Under utformingen var det også viktig å tenke på om spørsmålene var reelle. Reelle spørsmål er spørsmål man genuint er nysgjerrig på, mens spørsmål man allerede vet svaret på kalles kontrollspørsmål (Neteland, 2020, s. 59). Eksempel på reelle spørsmål jeg stilte intervjudeltakerne var «Hvilke utfordringer ser du når du skal gi tilbakemelding?» og «hva gjør dere når dere vurderer elevene?», mens kontrollspørsmål ble ikke stilt i noen av intervjuene, da jeg ønsket å få svar på spørsmål jeg ikke visste svaret på fra før. Et eksempel på spørsmål jeg stilte elevene er «Hvordan opplever dere karakterer som tilbakemelding på arbeidet dere gjør?». Etter at jeg hadde utformet intervjuguiden måtte jeg søke om godkjenning fra NSD (Norsk senter for forskningsdata).

### 3.4 Søknad til NSD

Jeg valgte å benytte meg av lydopptaker under gjennomføring av intervjuene. Dette gjorde at jeg måtte behandle personopplysninger og dermed måtte jeg melde prosjektet mitt til NSD (Neteland, 2020, s. 56). Med tanke på at jeg brukte et intervju fra Going gradeless-prosjektet, må jeg nevne at prosjektet hadde egen godkjenning fra NSD. Alle innsamlingsmetoder har blitt godkjent.

Etter godkjenning fra NSD måtte jeg innhente informert samtykke fra personene som skulle delta i prosjektet. Jeg utformet et samtykkeskjema som forklarte hva masteroppgaven gikk ut på og hva det betydde for de å delta. Siden jeg hadde intervju med elever var det viktig at foreldrene fikk denne informasjonen slik at de kunne skrive under på samtykke. Alle deltakerne fikk delta frivillig og ble informert om at de også kunne trekke seg fra deltakelsen dersom de skulle angre.

### 3.5 Utvalg av informanter

Når jeg skulle gjøre et utvalg av informanter sendte jeg først e-post til ulike skoler, før jeg la ut et innlegg i gruppen «Norskdidaktikk», der ble jeg kontaktet av en lærer som var interessert i å delta. Denne læreren hjalp meg også å gjøre et utvalg elever som kunne delta, og som oppfylte mitt ønske med tanke på prestasjonsnivå. Mitt utvalg av informanter kan kalles et strategisk utvalg, da jeg hadde en plan om hva jeg ønsket å undersøke (Mears, 2012, s. 171), og dermed valgte informanter som kunne gi meg svar

på dette. Deltakerne i denne oppgaven er fire norsklærere fra en videregående skole, en norsklærer fra en ungdomsskole og seks elever fra 10. trinn. Grunnen til at jeg valgte informanter fra videregående lærere, ungdomsskolelærere og elever var for å få et bredere perspektiv rundt karaktersetting. Lærerne hadde også variert erfaring som norsklærere i skolen (se tabell 1), og dette var med på å skape større dybde i intervjuene. Jeg fikk også tilsendt noen tilbakemeldinger (med karakter) fra ungdomsskolelæreren slik at jeg kan se sammenhengen mellom tilbakemeldingen læreren gir og hvor vidt dette samsvarer med lærerens og elevenes utsagn om tilbakemeldinger.

Deltakere	Skole	Varighet	Intervjuform	Erfaring
Alfred	Videregående	1 time 2 minutter og 13 sekunder	Gruppeintervju	Jobbet i skolen i 10 år
Ragnhild	Videregående	1 time 2 minutter og 13 sekunder	Gruppeintervju	Jobbet i skolen i 2,5 år
Hanna	Videregående	1 time 2 minutter og 13 sekunder	Gruppeintervju	Jobbet i skolen i snart 4 år.
Anna	Videregående	1 time 2 minutter og 13 sekunder	Gruppeintervju	Jobbet i skolen i 11 år
Per	Videregående	1 time 2 minutter og 13 sekunder	Gruppeintervju	Jobbet i skolen i snart 4 år
Siri	Ungdomsskole	24 minutter og 49 sekunder	Individuelt intervju	Jobbet i skolen i 24 år

Tabell 1: Oversikt over lærerne som deltok i intervjuene

Deltakere	Varighet	Intervjuform
Elevgruppe 1: Amund, Eline og Emilie	13 minutter og 50 sekunder	Gruppeintervju
Elevgruppe 2: Brage, Line og Julie	11 minutter og 29 sekunder	Gruppeintervju

Tabell 2: Oversikt over elever som deltok i intervjuene

### 3.6 Transkribering

Etter at intervjuene var gjennomført startet jeg transkriberingen av innsamlet data. Da var det viktig å tenke på anonymisering slik at ingen av deltakerne var gjenkjennbare. Mens jeg transkriberte brukte jeg bokstavkoder (en bokstav per deltaker) for å anonymisere deltakerne. Selv om jeg anonymiserte deltakerne var en av utfordringene at elevgruppen jeg hentet deltakerne fra ikke var så stor, grunnet en liten skole. Min jobb med å anonymisere disse ble derfor ekstra viktig. Et grep jeg gjorde var å endre kjønn

på noen av elevene, slik at deres stemmer i større grad ble anonymisert. I selve analysedelene gav jeg deltakerne falske navn, slik at det skulle bli mere oversiktlig for leser å følge deltakernes tanker og utsagn.

Slik Neteland (2020) skriver, så handler transkribering om å skrive ned det deltakerne har sagt så nøyte som mulig på et standardisert språk, bokmål/nynorsk (s. 62). Jeg hørte derfor gjennom lydfilen mens jeg skrev ned det deltakerne ytret, men vanskelige dialektord/uttrykk ble endret, uten at det fikk betydning for innholdet i intervjuene. I transkripsjonen markerte jeg utydelig tale med (...). Transkriberingen ble gjennomført kort tid etter selve intervjuene, slik at jeg skulle ha det friskt i minnet, og kunne dermed kommentere observasjoner som eventuelt hadde betydning for meningsinnholdet i intervjuene.

Under transkriberingen og tolkningen av innsamlet data forsøkte jeg å være så presis som mulig, slik at utsagnene til deltakerne ble presentert på en forståelig og presis måte. Gjennom mine tolkninger og antagelser har jeg benyttet meg av direkte sitater for å underbygge og forsterke gyldigheten av tolkningene. På denne måten kommer både min og deltakerens stemme frem. Sitatene har fått et normert språk for at deltakerne ikke skal kunne gjenkjennes på grunn av dialekt og dialektord. For at deltakerne ikke skulle kunne spores etter endt masterprosjekt har jeg slettet alle lydopptak, og alle personopplysninger og andre opplysninger knyttet til prosjektet har blitt slettet.

### 3.7 Koding og kategorisering

Etter transkriberingen startet kodings- og kategoriseringsprosessen, denne prosessen foregikk gjennom tre faser, der jeg i første fase skrev en sammenfatning av intervjuene og begynte å kode datamaterialet. I denne fasen forsøkte jeg å sammenfatte det deltakerne ytret på en presis måte. Dette gjorde jeg ved å trekke ut de viktigste poengene som ble ytret og brukte direkte sitat der det var hensiktsmessig. Etter å ha sammenfattet alle transkripsjonene startet jeg med kodingen.

Jeg startet med en empirinær koding ved å lese hver enkelt setning og prøvde å finne passende koder til disse setningene, dette kan forstås som en induktiv måte å kode på, slik Gleiss og Sæther (2021) beskriver det (s. 174). For å markere kodene i teksten gav jeg hver kode en farge, slik at jeg fikk en tydelig oversikt over sammenfatningene. Etter å ha lest alle sammenfatningene endte jeg opp med 11 ulike koder: formålet med vurdering, validitet, egenvurdering, hverandrevurdering, vurderingskonflikter og motivasjon er noen eksempel på koder jeg endte opp med.

I kodingens andre fase gikk jeg gjennom kodene jeg fant i forrige fase. Her var det viktig for meg å se om kodene jeg hadde funnet var relevant for videre analyse, og samtidig slette koder som kunne overlappet hverandre. Jeg leste igjennom alle intervjuene en gang til for å sjekke om jeg hadde oversett noe, eller om jeg hadde tolket noen utsagn feil og plassert de under feil kode. I denne gjennomgangen så jeg også om jeg hadde knyttet like utsagn til like koder i alle intervjuene. Denne gjennomgangen førte til få endringer i kodingen min.

Etter fase en og fase to gikk jeg igjennom datamaterialet på nytt og prøvde å sette kodene i en større teoretisk sammenheng. Her fant jeg for eksempel at utsagn om «formålet med vurdering» og «vurderingskonflikter» kunne sammenfattes til en større kode, da informantene ofte pratet om dette i sammenheng med veien fremover. Etter en nøyte gjennomgang av kodene lagde jeg en beskrivelse av de tre overordnede

kategoriene jeg endte opp med, før jeg plasserte relevante koder inn under disse kategoriene. Jeg satte også inn noen utsagn som fungerer som eksempel:

Kategori med beskrivelse	Relevante koder	Eksempel på utsagn:
«Veien fremover»  Aspekter som kan knyttes til å veilede elevene på veien fremover. Beskrivelser og utsagn som kan knyttes til endringer i vurderingspraksis, utfordringer med vurdering, former for vurdering etc.	Vurderingspraksis  Vurderingskonflikter  Formålet med vurdering	Anna (Vgs): Og at i vurdering så ligger det også at de skal bli gitt noe som de kan bruke til å komme seg videre, at det ikke er den der statiske vurderingen at liksom der er du, det kan du, men at det er en sånn tanke om utvikling som ligger i vurderingsarbeidet da.

Tabell 3: Eksempel på kategori, koder og eksempel fra datamateriale

Gjennom utviklingen av disse overordnede kategoriene ønsket jeg å kunne knytte de til mine teoretiske rammer, samtidig som underkodene var empirinære. En slik måte å kode og kategorisere på kan sees på som en abduktiv metode (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174) siden den kombinerer en induktiv og deduktiv tilnærming til datamaterialet. Dette var kodingens siste fase, noe som gjorde at jeg endte opp med fire hovedkategorier: veien fremover, karakterfrie semester, tilbakemeldinger/egenvurdering og læringsutbytte.

### 3.8 Validitet – Troverdighet

Validitet og reliabilitet er ofte begrep som benyttes når man skal beskrive kvaliteten på forskning/studier. Der validitet handler om gyldigheten av det man undersøker, altså undersøkes det som i utgangspunktet skal undersøkes (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). Reliabilitet handler om studiens troverdighet, og blir beskrevet som kvaliteten på studien og om den kan reproduseres av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, s.). Reliabilitet handler altså om at studien bør kunne gi de samme resultatene uavhengig av hvem som utfører den. Slik Postholm og Jacobsen (2018) skriver så vil kvalitative studier være vanskelig å gjenskape fordi både forsker og deltakere er hele tiden i utvikling. Samtidig bringer forskere med sin egen subjektive teori inn i forskningen og dette vil gjøre at møtet mellom forsker og deltaker kan utfolde seg ulikt (s. 223-224).

I stedet for å knytte reliabilitet til hvor troverdig studien er med tanke på etterprøvnbarhet, knytter Postholm og Jacobsen (2018) begrepet til refleksjon rundt hvilken grad undersøkelsen og forskeren kan ha påvirket resultatet. Dette krever to ting: forskeren må selv reflektere over egen påvirkning, og at forskningsprosessen gjøres synlig slik at andre kan reflektere over den (s. 224). Det er altså viktig at jeg som forsker er oppmerksom på min subjektivitet i gjennomføringen av studien. På bakgrunn av dette ser det ut til at troverdighet er et bedre beskrivende ord enn reliabilitet, og derfor vil jeg videre i metoddelen benytte meg av begrepet troverdighet fremfor reliabilitet.

Videre skriver de at forskeren må kunne beskrive disse punktene når troverdighet skal diskuteres i kvalitativ forskning: relasjon mellom forsker og forskningsdeltaker, forhold mellom problemstilling og forskningsdeltaker, forskningens kontekst, hvem har vi ikke fått tak i og har vi fått registrert alt det viktige (s. 225-227). Disse punktene vil jeg beskrive og legge frem i underkapitlet om troverdighet.

### 3.8.1 Validitet

Når det kommer til validitet i min studie, har jeg både sett styrker og svakheter. For å styrke validiteten i studien var det viktig å bryte ned fagbegreper slik at jeg og intervjupersonene fikk en felles forståelse for hva jeg virkelig spurte etter. På denne måten var det større sjans for at mine spørsmål ikke ble feiltolket av intervjupersonene, noe som igjen førte til at min tolkning gjennom analysen ble så autentisk som mulig.

Et annet aspekt er lærerintervjuene, hvor det ble benyttet litt ulike intervjuguider. Selv om intervjuguidene var ulike hadde de fortsatt samme formål, å undersøke problemstillingen min. Jeg opplevde ikke dette som en svakhet da semistrukturerte intervju i seg selv kan føre til noe variasjon. Å ikke ha identiske intervjuguider kan også nyansere perspektivene på en dypere måte.

Som nevnt tidligere valgte jeg å bruke gruppeintervju, noe som både har positive og negative sider. Slik Neteland (2020) skriver er fordelene med gruppeintervju at deltakerne kan bygge på egne utsagn, og kan utdype dersom det oppstår uenigheter. Mens en ulempe kan være at det kan være enkeltpersoner som dominerer samtalen, gruppedynamikken utvikler seg til at en deltaker tar føringen, mens de andre tilpasser seg og blir «enige» med «lederen» (s. 55-56). Om en slik gruppedynamikk oppstår kan det være at forskeren selv blir dratt med og fokuserer for det meste på deltakeren som tar ordet, mens hen glemmer resten.

I mine gruppeintervju gikk alle elevene i samme klasse og det virket som de hadde god kjemi og kjente hverandre godt. Jeg prøvde å være ekstra obs på å spørre alle om hva de tenkte og mente, og mener derfor at valg av gruppeintervju hadde liten negativ effekt på validiteten. Heller tvert imot med tanke på at min relasjon til elevene var minimal, slik at de heller turte å snakke og fortelle når de var flere.

### 3.8.2 Troverdighet

Som nevnt innledningsvis i dette delkapitlet handler troverdighet om refleksjon rundt hvilken grad undersøkelsen og jeg som forsker kan ha påvirket resultatet.

#### 3.8.2.1 – Relasjon mellom forsker og forskningsdeltaker

Relasjonen mellom forsker og forskningsdeltaker er det første punktet Postholm og Jacobsen (2018) skriver forskeren må reflektere over. Dette handler om at forskeren er bevisst på ulike aspekter som kan virke inn på intervjuet, blant annet kjønn, alder, bekledding osv. Intervjupersonene kan også tilpasse det de sier, altså de forteller det de tror jeg som forsker ønsker å høre (s. 225).

I min studie hadde jeg intervjuer med personer jeg ikke hadde noen relasjon til på forhånd. Ungdomsskolelæreren jeg egentlig skulle intervjuer var syk den dagen jeg skulle intervjuer, men kollegaen var villig til å la seg intervjuer i stedet. Jeg opplevde ikke dette som noe negativt, hverken med tanke på relasjon eller under intervjusituasjonen. Svarene opplevde jeg som genuine der hun prøvde å svare så utfyllende som mulig.

Jeg hadde heller ikke noen relasjon til elevene jeg intervjuet. Jeg prøvde derfor å prate løst om hvordan de hadde den dagen, hva de liker å gjøre før selve intervjuet startet for å skape trygge rammer og «ufarliggjøre» situasjonen. Dette gjorde at jeg følte jeg fikk litt mere utdypende svar, likevel var svarene elevene gav litt korte, slik at jeg i større grad måtte tolke utsagnene deres. De fikk også spørsmål angående karakterfrie semester, dette var noe de ikke hadde noen erfaringer med, og det kan derfor tenkes at de svarte det de trodde jeg ville høre, da alle elevene så ut til å ha positive tanker angående karakterfrie semester.



Gruppeintervjuet med lærerne fra videregående var det ikke jeg som gjennomførte, men fikk tilsendt råmateriale som jeg selv transkriberte og kodet. Grunnen til dette var problemer med å skaffe informanter som hadde perspektiver på karakterfrie semester og som ønsket å delta i mitt prosjekt. Opplevelsen av hvordan det var i selve intervjuet er for meg vanskelig å si noe om. At det ikke var jeg som gjennomførte intervjuet, men transkriberte kan på den ene siden ha svekket troverdigheten ved at jeg ikke var til stede, men på den andre siden kan det styrke transkriberingens troverdighet ved at jeg var ikke trakk inn min subjektive mening om deltakerne da jeg transkriberte, slik at deres ytringer kom frem så presist som mulig.

#### 3.8.2.2 – Forhold mellom problemstilling og forskningsdeltaker

Det andre punktet handler om forholdet mellom problemstilling og forskningsdeltaker. Slik Postholm og Jacobsen (2018) skriver kan ulike forskningsspørsmål oppleves ulikt for de som blir studert. Deltakere kan oppleve situasjonen som truende i form av at spørsmål kan oppleves som kritikk til lærerens egen praksis. Dette kan føre til at informasjonen læreren gir er selektiv og i verstefall kan de lyve (s. 226).

Dette forholdet vil jeg si er i størst grad gjeldende hos ungdomsskolelæreren, da hun hadde en annen vurderingspraksis enn det min studie undersøker. Hadde læreren følt jeg kritiserte hennes vurderingspraksis ved å vise til eller påpeke at en vurderingspraksis uten karakterer er «bedre», kunne det ført til at hun holdt tilbake informasjon, eller «pyntet» på svarene sine. Likevel opplevde jeg svarene som genuine og noe hun stod inne for. Dette viste seg også i funnene i analysedelen og jeg opplevde ikke at hun prøvde å skjule noe, eller opplevde mine spørsmål som en del av kritikk til henne som lærer.

#### 3.8.2.3 – Forskningens kontekst

Det tredje punktet handler om hvilken kontekst forskningen fant sted. Hvilke kontekster kunne ha påvirket resultatet? (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 226).

Under min studie var LK20 forholdsvis nylig innført og hadde med seg noen endringer fra LK06, dette kunne ført til små endringer i lærernes vurderingspraksis og lærerne kunne vært i et slags skifte. Dette gjaldt særlig lærerne fra videregående som var relativt ferske når det gjaldt karakterfrie semester (startet innføringen august, 2020). De kunne i dette tilfellet ikke hatt så mye erfaringer rundt karakterfrie semester, slik at de ikke helt hadde sett hvilken innvirkning det har for deres vurderingspraksis, noe som igjen kunne påvirket svarene.

#### 3.8.2.4 – Hvem har vi ikke fått tak i?

Fjerde punktet handler om hvilke deltakere jeg fikk tilgang til og hvilke deltakere jeg ikke fikk tilgang til. Dette kunne ha konsekvenser for mine resultater i studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 227).

Jeg fikk tilgang til en lærer som praktiserer karakterer i sin vurderingspraksis, men hadde jeg fått noen flere kunne funnene vært mer nyanserte og jeg kunne fått en dypere forståelse rundt perspektivene.

Når det kommer til elevene fikk jeg ikke tak i noen elever som har erfaringer med karakterfrie semester. De elevene jeg fikk tak i som kun har erfaringer med å få karakterer ble derfor en supplerende til lærernes oppfatninger fremfor en sammenligning blant elevenes erfaringer. Intervjuer med elever som har erfaringer med karakterfrie semester kunne ha gitt flere elevperspektiv. Slik sett kan det hende jeg gikk glipp av noe informasjon som kunne underbygget eller som kunne motstride mine funn.

### 3.8.2.5 – Har vi fått registret alt det viktige?

Det siste punktet omhandler om jeg har fått med alt det viktige i datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 227). Gjennom transkriberingen eller analyse av funnene kunne jeg ha oversett viktige funn som kunne nyansert forskningsspørsmålene mine. For å forebygge dette var jeg nøye med å lese gjennom transkriberingen flere ganger slik at jeg var sikker på at jeg hadde plukket ut det viktigste. Imidlertid vil jeg som forsker alltid ha en subjektiv mening eller oppfatning av fenomenet, og dette kan være med på å avgjøre hvilke data jeg mener er viktige og relevante funn.

Gjennom disse fem punktene har jeg forsøkt å reflektere rundt innsamling og bearbeiding av datainnsamlingen for å gjøre studien så transparent som mulig.

## 4.0 Analyse

I dette kapitlet vil jeg analysere og presentere funn fra de gjennomførte intervjuene. Som nevnt i metodekapitlet endte jeg opp med fire kategorier: veien videre, karakterfrie semester, læringsutbytte og tilbakemelding/egenvurdering. Disse hovedkategoriene er ment for å hjelpe til å svare på problemstillingen. I det følgende vil jeg kommentere funn som vil presenteres som små sitater fra intervjuene. Dette for å validere funnene, men utdrag av fortellingen som beskrevet i metodedelene vil også bli benyttet.

### 4.1 Veien fremover:

I intervjuet fikk lærerne spørsmål om hva de gjør når de skal vurdere elevene, mens elevene fikk spørsmål om hva de legger i begrepet vurdering. Lærerne ser ut til å være enige om at å veilede elevene til videre utvikling er essensielt når det gjelder vurdering. Dette er noe tre av lærerne fra videregående skolen påpeker:

«Jeg tror kanskje et viktig stikkord blir en slags helhetstankegang, jeg prøver å se på helheten, det var et veldig åpent spørsmål, så det kommer litt an på om jeg sirkler svaret mitt inn mot på en måte sluttkompetansen deres på en måte et produkt som vurderes i seg selv. Jeg tror litt uavhengig så er det en slags helhetstankegang som går inn i det vurderingsarbeidet da» - Alfred, vgs.

«Ja og at da ligger det i den vurderingstanken at det skal være mange forskjellige former for, vurdering eller skal være mange forskjellige former for at elevene skal få vise noe av det de kan» - Anna, vgs.

«Hensikten er å jobbe karakterdempet det er jo at vi skal få mere fokus på fremovermeldingene som vi kaller det da. At det er veien fremover som skal stå i fokus og ikke på en måte det som har vært» - Per, vgs.

Både Alfred, Anna og Per ser ut til å ha samme tankegang når det kommer til hva som er viktig når de skal vurdere elevene. Alfred viser først og fremst til begrepet helhetstankegang. Her kan det tenkes at Alfred har Utdanningsdirektoratets «den samla kompetansen» i bakhodet som innebærer at læreren må se kompetansemålene i sammenheng når de skal vurdere elevene å sette standpunkt karakter (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Til forskjell fra Alfred peker Per på veien fremover når de vurderer elevene, noe som samsvarer med læreplanen i norsk som sier «Læreren skal gi veiledning om videre læring og tilpasse opplæringen slik at elevene kan bruke veiledningen for å reflektere over egen læring [...] (Utdanningsdirektoratet, 2020). Anna viser blant annet at det er viktig å benytte seg av ulike vurderingsformer slik at elevene har mulighet til å vise hva de kan. Dette viser at alle tre lærerne har Utdanningsdirektoratet sine føringer i bakhodet når de vurderer elevene, men noe ulikt hovedfokus.

En slik tankegang finner jeg også hos ungdomsskolelæreren, men noen ulikheter som vises igjennom to sitater:

«Nå sitter jeg akkurat og vurderer tekster og podcast og i faget norsk er det viktig for meg å først å fremst vurdere innhold, hva formidler de av innhold. Så går jeg på språket, og gir de en fremovermelding, hva de har gjort bra, og hva de bør ta med seg til neste gang de skal skrive en tekst. Den tredelingen har vi et system på» - Siri, us.

«Nå i norsken er det kanskje 10 delpunkter vi krysser av på et skjema om det er høy, middels eller lav måloppnåelse i forhold til læringsmålene, også er det sammentrekke av det vi har med i de punktene som igjen danner en karakter» - Siri, us.

Selv om skolen Siri jobber på ikke praktiserer karakterfrie semester er det fortsatt likheter med videregående lærerne når hun skal vurdere elevene. Hun nevner også begrepet fremovermelding når hun forteller om vurdering av elevene, men forteller også at hun ser på innhold og språk. Her kan det tenkes at Siri i større grad har kompetansemålene i bakhodet når hun vurderer elevene, men likevel ser på helheten i elevenes arbeid. Denne tolkningen kommer ut ifra at hun bruker et vurderingsark som er knyttet opp mot læringsmålene som skal danne en karakter. Da er de enkelte kompetansemålene i fokus, men helheten dannes ved at læreren ser på gjennomsnittet for å danne karakteren.

Elevene ser ut til å ha en annen oppfatning når de hører ordet vurdering. De forteller at de forbinder vurdering med «karakter», «lekser og oppgaver», «mye jobb» og «hvordan du har gjort det under arbeidet ditt». Som veiledning i arbeidet sitt forteller de at før hver oppgave får de utdelt et skjema med lav, middels og høy måloppnåelse, der forskjellene mellom disse er beskrevet. På denne måten har de en rettesnor de kan følge slik at de vet hva læreren ser etter når hen vurderer.

Ut ifra lærernes utsagn ser det ut til at lærerne fra begge skolene har samme tankegang når de skal vurdere elevene, men at det praktiseres noe ulikt. Alle lærerne peker på fremovermelding og veien fremover, men en liten forskjell her er at lærerne på videregående skolen i større grad legger vekt på fremovermeldinger. Ungdomsskolelæreren legger i hovedsak vekt på å vurdere elevene ut ifra vurderingskriterier der fremovermelding blir en konsekvens av dette.

En helhetstankegang ser også ut til å være mere bevisst hos videregående lærerne da ungdomsskolelæreren først og fremst bruker vurderingskriterier når hun skal vurdere elevene og karakteren blir satt ut ifra hvor stor grad elevene oppfyller vurderingskriteriene.

I denne kategorien viser lærerne samme tankegang rundt å vurdere elevenes samlede kompetanse, der veien fremover er det viktige, men ulik vurderingskultur i de utvalgte skolene ser ut til å påvirke lærernes vurderingspraksis. På denne måten legger de vekt på ulike vurderingsformer når de skal vurdere elevenes samlede kompetanse og vise de veien videre.

## 4.2 Karakterfrie semester

Selv om lærerne fra de to skolene har lik tankegang i vurderingsarbeidet sitt er det likevel noen forskjeller når det kommer til deres vurderingspraksis. Lærerne fra videregående har blant annet gått igjennom en endring siden de startet med karakterfrie semester og dette har påvirket vurderingspraksisen i noen grad, men kanskje mest tydelig utenfor klasserommet.

Innføringen av karakterfrie semester ser ut til å ha en positiv effekt på lærernes vurderingspraksis:

«[...] i klasserommet så ser ting veldig likt ut som det har gjort før bare det, det er så fælt å bruke engelske uttrykk når jeg sitter her og snakker norsk, men altså det backstagearbeidet da, det er det som har endret seg [...] også tror jeg vi er

mere bevisst på at vår rolle her er å også finne ut og fange opp hva er det elevene, hva de kan og at det er en sånn prosess som skjer litt hele tiden, ikke sant» - Alfred, vgs.

«Altså hvis jeg klarer å tenke på hva jeg føler at jeg har endra i min vurderingspraksis så tror jeg kanskje nettopp det at jeg har, det snakket vi litt om Alfred, dette her med å observere elevene fortløpende altså hva er det de faktisk mestrer og hvor krevende det er faktisk som lærer da å gå rundt å faktisk ha det blikket da på den enkelte, men jeg føler at dette har hjulpet meg til å bli mer bevisst på den enkelte elev, også tenker jeg også at jeg har blitt enda mer bevisst på kvaliteten i tilbakemeldingene» - Line, vgs.

Etter endringene til karakterfrie semester peker lærerne på bevissthet rundt elevene. Det tenkes at en større bevissthet rundt elevene er med på å forenkle lærernes vurdering av elevene, men ikke nødvendigvis. På den positive siden kan det tenkes at lærerne og elevene i mindre grad trenger å lene seg på formelle vurderingssituasjoner som innleveringer dersom lærerne er mer bevisste på at elevene kan vise kompetanse også utenfor formelle vurderingssituasjoner. Men på den negative siden kan dette føre til at elevene føler seg vurdert hele tiden i stedet for å bare bli vurdert i formelle situasjoner.

Det kan derfor på den ene siden føre til redusert stress, men på den andre siden føre til økt stress. Her ser vi at videregående lærerne i mindre grad fokuserer på de formelle vurderingssituasjonene når de skal vurdere elevene, mens ungdomsskolelæreren Siri ser ut til å ta utgangspunkt i formelle vurderingssituasjoner når hun skal vurdere elevene som kan tolkes ut ifra dette sitatet:

«Men ser kanskje for gammeldags på det, men synes det er litt greit å ha en eller annen innlevering ja, men med karakter ja, ikke minst vi lærere skal jo ha en dokumentasjon på at den karakteren vi sett, når vi omsider setter en karakter. Og hva skal vi da vurdere etter om vi ikke skal vurdere etter måloppnåelse i forhold til læringsmålene» - Siri, us.

Fra forskjell til videregående lærerne bruker Siri formelle vurderingssituasjoner der hun gir elevene karakter. Hun begrunner dette med at hun skal ha dokumentasjon på terminkarakteren. Her er det motsetninger i fra videregående lærerne som i større grad har gått bort ifra formelle vurderingssituasjoner som avgjørende vurderingsform. I bunn og grunn ser det ut til at lærernes tankegang er den største forskjellen når det kommer til vurderingspraksis.

Videregående lærerne ser ut til å ha en tankegang knyttet til vurdering for læring, mens Siri mener hun selv muligens ser for «gammeldags» på vurdering, og beskriver en vurderingsform som kan ses i tråd med vurdering av læring. Et annet funn viser at det er uenigheter blant lærerne når det kommer til grunnlag for å sette standpunktkarakter, som vist i sitatene under.

«jeg har tenkt mange ganger på at hvis jeg bare har notert bare de karakterene jeg setter for meg selv, slik at jeg har en dokumentasjon på standpunktkarakteren så måtte jeg hatt tid og rom på skolen for, i dialog med eleven gitt en tilbakemelding for hver gang de leverer noe, for hvis ikke så kommer den karakteren dalende fra himmelen for dem» - Siri, us.

«Akkurat nå føler jeg det på en måte er lettere, for min egen del i hvert fall. Litt fordi jeg tror det er noe med det at man går inn i noe som er nytt også blir man

veldig føre var kanskje at man, nå må jeg passe på at, slik dere pratet om i sted, viser de kompetanse i timen så vil jeg ha det, jeg vil på en måte ha det for meg selv, det blir på en måte et dokumentasjonsstyr, kan godt kalle det det, jeg merket hvert fall nå, når vi satte terminkarakter at jeg så jo det sånn jevnt over, at jeg synes grunnlaget var bedre enn jeg hadde fryktet, jeg tror kanskje jeg må si ja» - Alfred, vgs.

«Også er det litt sånn igjen, kommer det an på at vi jobber karakterdempet, eller kommer det av andre, for slik som vi har organisert undervisningen på nå er at vi har fem forskjellige moduler igjennom et år, og i hver modul så har vi ulike mer formelle vurderingssituasjoner også har vi andre ting som skjer i timen» - Anna, vgs.

Her peker alle tre lærerne på ulike faktorer som spiller inn når de skal ha et vurderingsgrunnlag når de skal sette termin og standpunktkarakter. På den ene siden argumenterer Siri med at å gi karakter i vurderingssituasjoner er viktig for at elevene skal få et reelt forhold til karakter til termin. Et annet argument hun kommer med er at hun ikke har tid til å være i dialog med hver enkelt elev for å forklare tilbakemeldingen og hvordan de ligger an. Sånn sett kan det tolkes som at Siri kan synes det er utfordrende å vurdere elevene på en realistisk og rettferdig måte, om hun ikke benytter seg av karakterer. Mens på den andre siden forteller Alfred at det er lettere for hans del å vurdere elevene etter at de startet med karakterfrie semester. Igjen viser han til det overblikket i timene, om de viser kompetanse plukker han det opp og dokumenterer dette.

Som en gylden middelvei til disse to uenighetene finner vi Anna sine tanker rundt dette, er karakterdempingen eller er det hvordan de organiserer undervisningen på som gjør at lærerne har et bedre grunnlag for å sette standpunktkarakter hos elevene. På bakgrunn av dette tolker jeg det slik at karakterfrie semester i seg selv ikke nødvendigvis fører til bedre vurderingsgrunnlag når de skal sette standpunktkarakter, men endringene som kommer som en konsekvens av karakterfrie semester kan være med på å skape et bedre vurderingsgrunnlag.

En av endringene i norskfaget forklarte Anna var organiseringen, der de nå deler opp året i fem moduler, og hvorfor hun synes hun har fått et bedre grunnlag for å sette standpunktkarakter forklarer hun i sitatet under:

«Så da har de en plan for den modulen også får de tilbakemelding på de skriftlige tilbakemeldingene på de formelle vurderingssituasjonene og når vi er ferdig med en modul så skriver de et sammendrag av norskfaget til nå. Det vi har tatt utgangspunkt i, skriving, lytting, lesing, refleksjon, også skriver vi liksom førende, dette har vi jobbet med, disse tekstene har vi jobbet med, også stiller noen spørsmål om hva kan du om dette, hva har du lyst til å lære mer om med dette, hvordan fikk du vist dette. Og da har du en så tett dialog underveis med noen stoppunkter at elevene vet hva vi er ute etter og hvordan de selv har vurdert seg og hvordan vi har vurdert de, ikke knyttet til den konkrete vurderingssituasjonen, men disse to månedene. Og derfor synes jeg det er lettere å sette standpunkt fordi det er en kontinuerlig, ikke veldig ofte, litt sporadisk, men gjennom hele året dialog med elevene om hva vi holder på med og hvordan de ligger an» - Anna, vgs.

Her viser Anna at endringene har gitt hun en tettere dialog med elevene gjennom skoleåret, slik at de har en felles forståelse av hva som forventes av elevene, de har altså utviklet det som kalles et tolkningsfellesskap. Og dette er ikke noe de gjør ofte, men har løst det ved at elevene må skrive sammendrag etter hver modul. En slik endring har ført til at elevene blir mer selvreflekterte og dette kan tenkes å være grunnen til at det er enklere å sette standpunktkarakterer.

Elevene sine utsagn rundt dette ser ut til å støtte både videregående lærerne og ungdomsskolelæreren. To av elevene forteller blant annet at de liker å få karakterer på arbeidet sitt, på denne måten vet de hvordan de ligger an. Mens to av elevene forteller de ikke liker å få karakter på arbeidet sitt, da de ikke ser helt meningen med karakteren som vurderingsform.

«Jeg vet ikke, jeg tror karakterene for meg ikke helt gir mening fordi det bare er et tall. Som du får av en oppgave du har gjort liksom» - Brage, elev.

«Det er veldig lite som kan bestemme hva du kan gjøre med selve utdanningen din bare på grunn av en karakter» - Julie, elev.

«Jeg synes det er godt å få en karakter på det jeg har gjort. Så kan jeg jo gjøre noe med det i forhold til hva karakteren er fra før. Om jeg har lyst til å forandre den» - Amund, elev.

«Enig. Man vet liksom hvor man ligger» - Eline, elev.

Som utdragene viser er det ikke nødvendigvis en karakterfri praksis eller en karakterpraksis som er favorisert av elevene. Denne delte meningen viser at lærerne står overfor et dilemma når de skal vurdere elevene. Hvilke elever skal man ta hensyn til? De som liker karakterer, eller de som ikke gjør det? Kanskje er det mulig å finne en løsning som er til nytte for alle elevene.

I denne underkategorien viser funnene at lærerne fra videregående ser positive endringer knyttet til egen vurderingspraksis etter innføringen av karakterfrie semester. Ungdomsskolelæreren ser ut til å være mere skeptisk til vurdering uten karakterer på grunn av bekymringer rundt grunnlag for å sette standpunkt. Mens elevene viser en delt mening rundt dette, noen liker karakterer, andre liker det ikke. Funnene fra denne kategorien viser dermed at lærerne står ovenfor et stort dilemma når de skal vurdere elevene.

### 4.3 Læringsutbytte

Når det kommer til læringsutbyttet hos elevene rundt det karakterfrie semestret ser jeg en tendens til at lærerne og elevene er enig i at karakterfrie semester kan ha en positiv effekt på læringsutbyttet. Et av hovedargumentene lærerne kommer med er at de kan jobbe med å veilede elevene fremover i stedet for å måtte forklare hvorfor de ligger på den og den karakteren. Dette kan vi blant annet se i uttalelsen fra en av lærerne:

«Og for noen elever da så måtte jeg bruke veldig mye tid på å forklare hvorfor det var en treer, i stedet for å si sånn, hvis du jobber med det og det så er du allerede liksom på vei videre. Men det var ikke nok, for da var den tilbakemeldingen liksom for positiv til at karakteren ble riktig for de elevene det gjaldt. Og der er det veldig kjedelig å jobbe synes jeg. Og på en måte rettferdiggjøre en karakter, fordi det skjer ingenting, da føler jeg at jeg sitter og sier sånn dette er grunnen til at du ikke får til det du vil og det er ikke det jeg har lyst til å gjøre» - Anna, vgs.

En slik måte å jobbe på kan sies å være motstridende med tanke på læreplanens føringer om at «Undervisvurdering i fag skal være en integrert del av opplæringen, og skal brukes til å fremme læring, tilpasse opplæringen og øke kompetansen i fag» (Utdanningsdirektoratet, 2022). Som læreren selv sier «fordi det skjer ingenting», dette tolker jeg som at det ikke skjer noe læring hos elevene, og dermed vil ikke dette oppfylle ønsket om at undervisvurderingen skal fremme læring og øke kompetansen.

Denne erfaringen om at lærere måtte ofte begrunne karakteren i stedet for å vise hva elevene må gjøre for å utvikle seg videre kan også være grunnen til at de startet med karakterfrie semester:

«Men jeg husker at rektor hadde hatt noen intervjuer med noen elever og med noen lærere og at det var litt enighet om at det var vanskelig å gi gode tilbakemeldinger. Og at det er en eller annen sånn forskjell mellom karakteren og tilbakemeldingen og at man på en måte må begrunne veldig mye av karakteren i den tilbakemeldingen så det gjør at tilbakemeldingen blir vanskeligere, elevene får mindre læring ut av tilbakemeldingen og vi bruker mindre tid på å si hva elevene skal, hvor de skal enn hvor de er» - Anna, vgs.

På den ene siden rår det enighet blant lærerne som deltok i studien fra denne skolen at karakterer kunne være et hinder når de skulle gi gode tilbakemeldinger. Mens på den andre siden tolker jeg det slik at Siri mener karakterer er til hjelp når hun skal vurdere elevene som kan forstås ut ifra sitatet under:

«Vi kunne valgt og gitt de bare fremovermeldingen, der vi påpeker hva som er godt i innhold og i språket og gitt de tips til hva de bør se nærmere på neste gang [...] men er ikke sikker på om de har fått et helt reelt forhold til den karakteren de får til vårs på det. For at så lenge vi skal ha et karaktersystem som gir grunnlag for opptak i videregående så må eleven vite hvorfor man har fått den karakteren, ikke for læreren ikke liker meg, eller du er yndlingseleven til læreren eller, kan ikke gi rom for slike ting. De må forstå hvorfor de har den» - Siri, vgs.

Det ser ut som Siri mener karakterer er til hjelp som vurderingsform for å unngå forskjellsbehandling, men også at elevene må få et reelt forhold til karakteren de får som standpunkt. Når Siri nevner «yndlingseleven» eller «læreren ikke liker meg» kan det tolkes som at hennes relasjon til elevene kan bli påvirket negativt dersom hun ikke bruker karakter underveis i vurderingen. Elevene kan oppleve karakteren som urettferdig basert på lærer-elev-relasjonen.

Et annet synspunkt på dette kommer frem fra Anna som vist i sitatet under:

«[...] til de som fikk lavere karakterer enn de ønsket så ble det viktig for relasjonen min til elevene fordi de ville at jeg skulle gi de bedre karakterer, så ble det på en måte litt sånn, selv om man prøver å ikke gjøre personlig så påvirker det vår relasjon» - Anna, vgs.

Anna viser også at karakterer kan påvirke hennes relasjon til elevene, bare i en annen retning enn Siri fortalte. Anna sin relasjon kunne bli påvirket om elevene fikk dårligere karakter enn ønsket, dermed kan det tenkes at hennes relasjon til elevene ble påvirket negativt fordi hun måtte forklare elevene hvorfor de ikke lå på ønsket karakternivå.

Slik finner jeg altså to ulike synspunkter knyttet til karakterer som kan være med på å påvirke lærer-elev-relasjonen i negativ retning. Men selv om Siri ser ut til å ha en sterk



tilknytning til bruk av karakter som tilbakemelding, tenker hun også at karakterfrie semester kunne vært positivt for noen elever slik hun forteller i dette sitatet:

«Det positive med det er det at man slipper den sammenligningen når de får tilbake et arbeid som de har levert inn og de samme elevene får samme nedturen, det slipper man. Det hadde vært en fordel» - Siri, us.

Dette utsagnet stemmer bedre overens med elevenes egne tanker rundt karakterfrie semester. Alle elevene uttrykker at de ser på karakterfrie semester som noe mulig positivt, selv om de ikke har noen erfaring med det. De nevner blant annet stress og bedre læringsutbytte.

«Kunne vært enklere å få til å gjøre noe med det, siden det er bare tilbakemeldingen du har å forholde deg til, så man må på en måte bruke den siden man ikke vet helt hvor man ligger, så det kunne kanskje vært lurt. Vet ikke helt» - Amund, elev

«Det hadde kanskje vært litt mindre fokus på de karakterene og mere fokus på at vi skal lære for eksempel. For det kan fort bli stort fokus på den karakteren i stedet for at du lærer noe» - Eline, elev

«Det har vært mere positivt. Da slipper man å stresse over hvilken karakter man får og om man kommer seg inn på skolen du vil gå på» - Brage, elev.

«Karakterer bare stresser meg og demotiverer meg. Kjenner jeg skuffer meg selv så jeg orker ikke» - Line, elev.

Ut ifra dette ser det ut til at elevene har et lavt fokus på å lære noe når de får tilbakemeldinger fra læreren. En av elevene forteller at hun blir demotivert og at hun «orker ikke», hva eleven legger i «orker ikke» er uvisst, men det kan tenkes at hun mener hun ikke orker å prøve å gjøre sitt beste da hun hele tiden får en dårlig karakter.

Dette stemmer for øvrig overens med Siri sin antagelse om at en positiv effekt av karakterfrie semester er at elevene slipper nedturen når de får en dårlig karakter. At elevene i større grad tenker de kommer til å få et bedre læringsutbytte og større fokus på tilbakemeldingen ser ut til å stemme med videregående lærernes oppfattelser som blir fortalt under:

«Jeg har hatt en elev som når vi snakket om karakterer i begynnelsen av semestret og da fortalte han at når han hadde fått karakterer tidligere så hadde han bare sett på karakteren også lagt det vekk uten å lese tilbakemeldingen og han var sånn, nå må jeg jo lese tilbakemeldingen for å vite hvordan jeg ligger an» - Ragnhild, vgs.

«Jeg har også en elev som sa det, men det er ikke mange elever som gjør det på den måten, men som også sa sånn «haha, det er jo ingen som leser tilbakemeldingen» - Anna, vgs.

Som en gjennomgående trend viser funnene rundt denne kategorien at lærerne og elevene i stor grad er enige om at karakterfrie semester er noe som har positiv effekt. Siri ser likevel ut til å være litt skeptisk på hva som kommer til å skje med vurderingspraksisen og vurderingen av elevene om hun slutter å gi karakterer. Hun ser også ut til å skille seg ut fra de andre da hun mener karakterer er til hjelp, mens resten av lærerne ser på karakterer som et hinder når de skal gi gode og rettfærdige

tilbakemeldinger og standpunktkarakterer. Også elevene ser ut til å tenke positivt om karakterfrie semester da dette kan være med på å forbedre læringsutbyttet.

#### 4.4 Tilbakemeldinger/Egenvurderinger

Som vist tidligere i analysen ser det ut til at lærerne synes det kan være vanskelig å gi gode tilbakemeldinger. Et interessant funn i intervjuet blant videregående lærerne er at de bruker egenvurderinger som hjelpemiddel når de skal vurdere elevene og danne et vurderingsgrunnlag for standpunktkarakteren.

I gruppeintervjuet med videregående lærerne ble det fortalt at de benytter seg av egenvurdering i stor grad når de skal vurdere elevene. En slik egenvurdering kan være forankret i læreplanen som sier «Med utgangspunkt i kompetansen elevene viser, skal de få mulighet til å sette ord på hva de opplever at de får til, og reflektere over egen faglig utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Slike egenvurderinger forteller lærerne har skapt en bedre dialog mellom lærere og elever. Egenvurderinger kan hjelpe lærerne med å se elevenes faglige utvikling:

«Også har vel alle lærerne på skolen en sånn tanke om at, noen kjører hverandrevurdering og eller at de må ha egenvurdert det de har levert eller jobber med før vi gir noen tilbakemelding i det heletatt. Og da får du en veldig, gjerne en veldig god dialog fordi at man vet hva elevene har tenkt om det de har levert før du begynner den samtalen med hva som er bra og hva de skal jobbe videre med da» - Anna, vgs.

Som læreren i sitatet over forteller skaper slike egenvurderinger og hverandrevurderinger ofte gode dialoger med elevene. Lærerne kan derfor sies å bruke elevene som ressurser i sitt vurderingsarbeid. Når de selv må levere egenvurderingen før de får tilbakemelding kan dette først og fremst føre til at lærerne får et innsyn i hvordan elevene tenker om seg selv og egen kompetanse, men de kan også gi tips til elevene ut ifra deres egenvurderinger. Dette understreker Ragnhild som sier at de bruker egenvurderingene for at elevene skal lære og viser at elevene kan bruke egenvurderingene til dette:

«[...] disse egenvurderingene at nettopp det at vi skal lære noe nytt, og det gjør at du vil trække feil, du vil gjøre noen bommerter, men da kan du rett og slett bruke den egenvurderingen til å si hvilke erkjennelser du gjorde i den skrivesituasjonen eller den fagsamtalen. Og hva har du lært og hva ville du gjort annerledes, så har du på en måte en mulighet til å kunne vise og dokumentere at du er i læringsprosessen og det heier vi på, det er jo kjempefint» - Ragnhild, vgs.

Selv om dette kan føre til gode dialoger viser lærerne imidlertid at egenvurderinger i seg selv ikke nødvendigvis fører til økt refleksjon og faglig utvikling hos elevene. Egenvurderingen er noe de har utviklet i tråd med implementeringen av karakterfrie semester, og de påpeker at de største endringene rundt egenvurderingen er hvilke spørsmål de stiller:

«Mens det før var litt sånn, for å forenkle det litt da, litt sånn klassisk, hva synes du funket her? Hva synes du ikke funket, ikke sant. Mens nå er det mye mer sånn som Anna sier, at vi vil at de skal vise oss hva er det du faktisk har gjort her. Om det er fargekodning av tekster, fargekodeeksemplene dine, ta fagbegrepene dine, ikke sant, hva (...) presist her og ikke kan du bare omformulere det, og ta med det i vurderingsarbeidet i form av at formuleringene våre inviterer dem til å faktisk vise kompetanse da, ikke sant. Så mange av de egenvurderingene vi også

gir elevene særlig etter slutten av store moduler så er, kan det være ganske lange spørsmål, eller sånn lange formuleringer fra oss før de får skrive» - Alfred, vgs.

Det har altså blitt større fokus på innholdet i egenvurderingene etter at de begynte med karakterfrie semester. Ved å gå fra enkle spørsmål som for eksempel «hva syns du funket her?» til at elevene må vise med eksempler gjør at elevene får vist hva de kan på den ene siden, mens på den andre siden kan de også sette ord på det som er vanskelig eller hva de føler de ikke mestret.

En annen grunn til at lærerne bruker egenvurderinger er at de mener det det må skje noe underveis i arbeidet, slik at elevene ikke bare sitter og jobber for seg selv med noe, for så å levere inn og det var det, men at det er noen mellomledd der elevene kan lære. Denne tanken ser det ut til at Siri også støtter. Hun forteller blant annet at elevene av og til får mulighet til å levere tekstene sine som et førsteutkast der de får tilbakemelding, og slik får de mulighet til å rette opp før de leverer på nytt. Siri påpeker at det er på denne måten læringen hos elevene skjer og begrunner dette med at

«Når de skriver for første gang så skriver de kanskje for å gjøre jobben, men når de får tilbake teksten sin med respons på det er da de går inn til det og det er da læringen foregår» - Siri, us.

Selv om Siri tror læringen foregår når de først får tilbakemelding på førsteutkastet, forteller blant annet elevene at dette er noe de sjeldent får mulighet til i skolehverdagen. Det hender de får muligheten til dette på tentamen. Da skriver de halve dagen, får tilbakemelding også skriver de ferdig en annen dag. De hadde det oftere slik i 8. og 9. klasse, men i 10. klasse har det blitt slik bare på tentamener/heldager. Grunnen til dette forteller Emilie kan være: «tror det har noe med at vi skal lære oss til å sitte hele dagen med tanke på eksamen».

Grunnet Covid-19 forteller elevene at de ikke skal ha eksamen, og derfor vil denne tanken om å øve til eksamen være irrelevant. Når det kommer til tilbakemeldingene elevene får i disse situasjonene og etter endt arbeid forteller Amund at tilbakemeldingene inneholder kommentarer på makronivå: «det du har skrevet er bra, men neste gang prøv å skriv litt annerledes, prøv å få med det, og litt sånn som det», noe som støttes av Eline som sier «at du kunne skrevet mer om det og det». Imidlertid forteller den andre gruppa at det er mikronivå som kommenteres.

Elevene i denne gruppa forteller at læreren fokuserer på «fagord og rettskriving», «sånn komma, og punktum osv.» i tilbakemeldingene. Dette kan vi også se eksempel på i tilbakemeldingene læreren gir:

Tilbakemelding 1:

Innhold: Du blander litt analyse av sangen og analyse av diktet. Her var oppgaven å analysere diktet "Styggen på ryggen". Du har funnet mange særtrekk fra poesien i analysen din, og har med gode eksempler. Klar og god sluttsetning som oppsummerer det hele.

Språk: Du behersker formverket i bokmål på en god måte. Merk deg notatene mine i teksten din om hvordan en markerer sitat.

Framovermelding: Les oppgaven nøye. Her var det om å gjøre å analysere et dikt. Kan nevne at diktet er tonesatt, og hvem som har gitt ut sangen, -men bare i ei kommentarsetning. Diktet har hovedrollen!

Tilbakemelding 2:

Innhold: Du har levert en fyldig analyse av diktet, der du viser til gode eksempel fra teksta. God bruk av faguttrykk fra norskfaget.

Språk: Du behersker formverket i bokmål på en god måte.

Framovermelding: Godt og grundig arbeid. Merk deg hvordan du markerer sitat og sammensatte navn i teksten din.

Begge tilbakemeldingene ser ut til å ha to fokusområder: innhold og språk, akkurat slik elevene beskriver det. I tillegg inneholder tilbakemeldingene i fremovermelding som Siri har snakket om tidligere. Det som er gjennomgående i tilbakemeldingene er at de er litt vage, eller generelle. Når tilbakemeldingene ser ut til å være så vage og i tillegg når elevene ikke leser eller benytter seg av tilbakemeldingene kan det virke som det er litt bortkastet arbeid. Siri fra sin side tror likevel at det er «godt anvendt tid», noe som kan tenkes strider imot elevenes uttalelser når de får spørsmål om de benytter seg av tilbakemeldingene de får:

«Ja, den er jo det, bruker ikke å se så mye på den. Syns ikke det er interessant, jeg ser bare på karakteren. Sikkert dumt, men» - Amund, elev.

«Ser ikke så mye på tilbakemeldingen nei. Men jeg kan lese gjennom den» - Emilie, elev.

«Jeg leser igjennom den ja» - Eline, elev.

«Ingenting, ser så vidt på den. Det er lite motiverende å se på den meldingen» - Julie, elev.

«Nei, det hjelper meg ikke» - Line, elev.

Som vist ovenfor ser det ut til at det er noen motsetninger når det kommer til tilbakemeldinger. Lærerne fra den videregående skolen ser ut til å bruke elevene som ressurser i stor grad når de skal gi tilbakemeldinger, dette ved at de må levere en detaljert egenvurdering før lærerne gir elevene tilbakemelding.

Siri ser ut til å tenke at tilbakemeldingen/fremovermeldingen hun gir elevene er godt anvendt tid som elevene lærer av. Imidlertid forteller elevene at de sjeldent leser tilbakemeldingene, og bruker den sjeldent, om de bruker den i det hele tatt. De gangene de tar i bruk tilbakemeldingene er om de har prestert under ønsket nivå, om de får mye kritikk, men føler de at de har prestert greit tenker de ikke over tilbakemeldingen. Grunnen til dette forklarer de med at «vet ikke jeg, det er ikke alltid jeg orker. Det er så tungvint» og «oppgavene er ikke de samme heller». Ut ifra dette kan det tenkes at elevene opplever tilbakemeldingene som meningsløse.

## 5.0 Drøfting

I dette kapitlet vil jeg drøfte læreres og elevers perspektiver rundt karaktersetting. Dette temaet vil jeg belyse gjennom å løfte frem nye perspektiver fra både lærere og elever. Å belyse temaet fra ulike perspektiver: elever, lærere som praktiserer karakterfrie semester og lærer som praktiserer karakterer, kan jeg få en dypere forståelse og bredere kunnskap rundt karaktersetting som vurderingspraksis.

### 5.1 Veien fremover

Denne kategorien tar for seg funn knyttet til lærernes og elevenes perspektiver knyttet til vurderingsarbeidet. Funn fra denne kategorien viser en ulik vurderingskultur blant lærerne som også kommer til syne gjennom elevenes perspektiver rundt vurdering. Lærerne viser at veien fremover er viktig når de skal vurdere elevene, men praktiserer dette noe ulikt, noe jeg vil drøfte i dette underkapitlet.

Videregående lærerne sine perspektiv viser en tydelig tankegang om veien fremover, med en helhetstankegang som ligger til grunn. De la stor vekt på fremovermeldinger da de snakket om vurdering av elevene. Jeg tolker det slik at videregående lærerne praktiserer vurdering for læring, siden de ønsker å vise elevene hva de kan jobbe med videre for å lære. Lærerne mener det må skje noe underveis slik at det ikke blir en statisk vurdering som forteller elevene hvor de er og hva de kan, men vurdering handler om noe de kan bruke videre. I lys av Brookhart et. al. (2016) viser videregående lærerne at det ligger noe mer bak enn å bare vurdere elevene. De ønsker å løfte elevenes kunnskaper og ikke bare vurdere deres nåværende ståsted. Deres perspektiver viser at de prøver å hjelpe elevene fremover slik at sluttkompetansen og helheten kan vurderes på en nøyaktig og rettferdig måte.

Ungdomsskolelæreren sitt perspektiv ser ut til å være knyttet til vurdering av læring i større grad enn vurdering for læring. Vurderingsarket læreren bruker for å vurdere elevene er grunnen til at jeg tolker det slik. Her er altså kompetansemålene brutt ned i mindre deler og danner vurderingsgrunnlaget for karakteren elevene får på arbeidet sitt. En slik måte å vurdere på kan også sies å være et utspring fra en helhetstankegang nettopp på grunn av at læreren vurderer helheten ut ifra ulike kriterier.

Elevene sine perspektiv på vurdering handler om karakterer, lekser og arbeid og å finne ut hvordan de ligger an i arbeidet sitt. Perspektivene elevene beskriver kan også ses som en gjenspeiling av lærerens vurderingspraksis. De beskriver både en vurderingspraksis som omfatter vurdering av læring og vurdering for læring. Lekser og arbeid kan ses på som vurdering for læring, mens karakterer og å finne ut hvordan de ligger an kan tolkes som vurdering av læring.

Ut ifra dette kan det argumenteres for at det er umulig å ha en vurderingspraksis som kun er vurdering av læring eller vurdering for læring. For å kunne hjelpe elevene videre må man først vurdere elevenes ståsted. Mens vurdering for læring må brukes for å kunne vurdere elevenes sluttkompetanse, altså da sluttvurdering. Ser man disse i sammenheng kan det føre til en bedre vurderingspraksis enn om man ser de hver for seg etter min mening. Gode vurderinger av elevenes innleverte arbeid kan føre til gode tilbakemeldinger som løfter elevenes kunnskaper på veien videre. Og gode vurderinger som hjelper elevene frem mot neste innlevering kan gi bedre grunnlag for vurdering av sluttkompetanse.

Selv om deltakerne viser to ulike vurderingskulturer, kan det likevel tolkes som at de har en helhetstankegang som ligger i grunn. Ser man disse perspektivene ut ifra Utdanningsdirektoratets føringer rundt vurdering viser alle perspektivene en ulik tolkning. Utdanningsdirektoratets føringer rundt standpunktkarakter handler blant annet om at elevene skal få mulighet til å vise kompetanse på flere varierte måter, slik at lærerne får tilstrekkelig kunnskap om elevenes samlede kompetanse, der samlede kompetanse handler om å se kompetansemålene i sammenheng, og løfte blikket fra hvert enkelt kompetansemål (2022).

Siri sin vurderingspraksis vil jeg si er en snever tolkning av Utdanningsdirektoratets føringer. Dette blant annet på grunn av vurderingsarket. Hun løfter på en måte blikket fra hvert enkelt kompetansemål ved å bryte ned kompetansemålene i mindre deler før hun vurderer helheten av vurderingskriteriene. Mens videregående lærerne viser til at de ønsker å bruke mange forskjellige vurderingsmåter for å la elevene vise hva de er gode på. Hvilke vurderingsmåter det er snakk om ble ikke fortalt, og er derfor vanskelig å si noe om.

En grunn til at de har ulike syn på dette kan være at de befinner seg i ulike klassemiljø, som McMillan og Nash (2000) viser kan påvirke vurderingspraksisen til lærerne. Siden skolen Siri jobber på praktiserer karakterer vil jeg si dette er med på å prege skolemiljøet og klassemiljøet i stor grad. Hvis skolen og lærerne er vant til å bruke karakterer vil de kanskje være mer negativ til å prøve andre metoder.

Selv om lærerne og elevene viser ulike perspektiver rundt vurderings og vurderingspraksis kan perspektivene diskuteres. Hva som er den beste vurderingspraksisen kan være vanskelig å si. Hovedpoenget med vurderingen mener jeg bør være at elevene skal lære mest mulig, men hvordan vet man når elevene lærer mest mulig? Det er mange faktorer som spiller inn på både lærernes vurderingspraksis og elevenes prestasjoner. Derfor kan det være vanskelig å finne en vurderingspraksis som passer til alle elever i hver vurderingssituasjon. Sånn sett kan det være vanskelig for meg å finne en fasit i denne studien. En mulighet kan være å benytte seg av ulike vurderingsformer for forskjellige elever. Altså noen elever kan få karakter på arbeidet, andre kan få en tilbakemelding, slik kan man hjelpe flest mulig på veien fremover.

## 5.2 Karakterfrie semester

Når det kommer til perspektiver rundt karakterfrie semester i vurderingen ser det ut til å være delte meninger blant lærerne, men også blant elevene. Den største forskjellen er perspektiver rundt karakterbruk. Her er det ikke bare forskjeller blant lærerne, men også blant elevene.

Videregående lærerne viser blant annet at karakterfrie semester har ført til en større bevissthet rundt elevene når de skal vurdere de. Det er ikke de formelle vurderingssituasjonene som er av størst betydning, men lærerne har blitt mer oppmerksom på når elevene viser kompetanse i klasserommet. Siri på sin side viser at hun i stor grad benytter seg av de formelle vurderingssituasjonene når hun til slutt skal sette standpunktkarakter på elevene. De største forskjellene her er perspektivene på dokumentasjon når de skal vurdere elevene på slutten av skoleåret. Elevene selv ser også ut til å ha delte meninger når det kommer til dette.

Det jeg vil diskutere ut ifra dette er dilemmaet angående dokumentasjon rundt vurderingsgrunnlaget på slutten av skoleåret. Som Siri viser er hun bekymret for vurderingsgrunnlaget dersom hun ikke gir karakterer til elevene underveis, mens

videregående lærerne viser at de har fått et bedre vurderingsgrunnlag siden de dokumenterer elevenes prestasjoner gjennom hele skoledagen. Elevene fra sin side viser uenigheter rundt karakterer, der halve mener karakter er en fin måte siden de får vite hvordan de ligger an, mens andre halvdel mener det bare er demotiverende og ikke gir helt mening. Også her viser lærerne at de ønsker å vurdere elevene på en rettferdig og nøyaktig måte, men deres kompetanse gjør at de gjør dette noe ulikt. De bruker altså sin vurderingskompetanse, sammen med et ønske om å være rettferdig i stor grad når de skal vurdere elevenes sluttkompetanse, noe som er i tråd med Brookhart et. al. (2016).

Å skulle dokumentere og begrunne standpunktkarakteren til elevene kan være utfordrende. Elevene må få en real begrunnelse for hvorfor de har endt opp på den og den karakteren. Om karakterer eller andre vurderingsformer er den beste måten å skaffe seg en dokumentasjon på elevenes sluttkompetanse mener jeg vil variere. Hvilket fag det er snakk om vil ha en innvirkning på om karakter eller andre former er den beste formen for å dokumentere. I norskfaget mener jeg det er utfordrende å dokumentere med karakter, da det ikke er noen faste poeng å vurdere ut ifra. Når læreplanen legger et så stort ansvar på lærerne når det kommer til vurdering, vil karakterer virke litt diffuse. For hvordan kan man med sikkerhet si at en tekst er karakteren 5 og ikke 6? Det samme kan sies om andre dokumentasjonsformer. Hvordan kan man si at den og den tilbakemeldingen tilsvarer karakter 5 eller 6? Disse spørsmålene mener jeg viser viktigheten av å skape tydelige felles vurderingsrammer.

Det viktigste vil være å få elevene til å skjønne hvorfor de har fått den og den karakteren. Å dokumentere med karakter tenker jeg er en mere lettvinnt måte å skaffe seg standpunktgrunnlag fordi man bare kan regne ut gjennomsnittet av elevenes karakterer gjennom semestret. Denne måten å dokumentere på kan også være enklere med tanke på klaging på standpunktkarakteren. Læreren vil ha noe konkret å vise til, altså gjennomsnittet av skoleåret.

Å skaffe seg vurderingsgrunnlag uten bruk av karakterer vil jeg tro kan være en større utfordring. Her er det viktig at lærerne har gode dialoger med elevene slik de vet hva som forventes av dem. Uten en god dialog med elevene kan standpunktkarakteren komme som et sjokk og de vet ikke helt hvorfor de har fått denne karakteren. Selv om lærerne fra videregående ser positive endringer av karakterfrie semester, er det likevel rom for å være skeptisk. Lærerne er her avhengig av å skape en felles forståelse blant lærere og elever. Uten denne felles forståelsen kan det føre til urettferdige standpunktkarakterer der noen lærere er «snille», mens andre er «strengere». Jeg tenker også denne formen er mer tidkrevende enn formen Siri benytter seg av. Her må lærerne reflektere og begrunne mere nøye. Målet burde likevel være å få gode, rettferdige og presise dokumentasjoner.

Elevene fra sin side viser delte meninger rundt karakterer som vurderingsgrunnlag. Brage og Julie viser blant annet at karakterer ikke gir helt mening, siden det bare er et tall og at det er ikke det som er avgjørende om du kommer inn på videregående skole eller ikke. Mens Amund og Eline synes det er fint å få karakterer slik at de vet hvordan de ligger an. Elevene ser ut til å støtte både videregående lærernes perspektiv og ungdomsskolelæreren sitt perspektiv. Dette kan derfor gjøre det vanskelig for lærerne å vite hva som er den beste måten å dokumentere elevenes prestasjoner på.

Igjen kan det være vanskelig å finne en fasitløsning på hvordan lærerne kan dokumentere elevenes prestasjoner gjennom skoleåret. Jeg kan se både fordeler og ulemper rundt begge disse perspektivene. Der jeg ser på karakterer som en rettferdig

måte å danne grunnlaget på, noe som er i tråd med McMillan og Nash (2000) sin studie. Det er også en rettferdig måte å vurdere på gjennom hele skoleåret. Mens en ulemper vil være elevenes læringsutbytte. Å vurdere elevene uten bruk av karakterer vil også ha sine positive sider. Dokumentasjonen kan bli grundigere med bedre begrunnelser siden lærerne ikke har karakterer å vise til. En ulempe ved dette vil være mere jobb for lærerne, de må være nøye i sin dokumentasjon gjennom hele året.

Uansett hvordan man velger å dokumentere elevenes læring og grunnlaget for standpunktkarakter er det viktig at lærerne og elevene skaffer seg en felles forståelse. Å skape en felles forståelse er ikke bare viktig for at elevene skal få en rettferdig vurdering, men en urettferdig vurdering kan ha store konsekvenser for elevene i senere utdanning, slik Markussen (2014) viser i sin rapport. Jeg mener dette kan være ekstra utfordrende med karakterfrie semester da det krever enda større samarbeid mellom lærere. Hvordan lærerne kan skape en slik felles vurderingskultur kan også være vanskelig. I norskfaget er det utfordrende siden man ikke kan sette karakter ut ifra antall riktige svar. Det er altså opp til hver enkelt lærer å vurdere elevenes arbeid ut ifra kompetansemålene. Uten en felles forståelse for hva lærerne skal se etter eller hva de skal legge vekt på kan skape skjevheter i vurderingen.

Karakterfrie semester ser ut til å føre med seg noen positive endringer som virker positivt inn på lærernes vurderingspraksis og vurderingsgrunnlag. Men om det har en positiv effekt vil komme an på om lærerne klarer å skape felles rammer rundt standpunktkaraktersettingen. Selv om hver enkelt lærer kan se på det som positivt på deres egne vurderingspraksiser, er det ikke nødvendigvis positivt for elevene. Hvis lærerne ikke klarer å skaffe seg en felles forståelse og felles rettekultur kan dette ha uheldige konsekvenser for elevene. Det samme gjelder med lærere som benytter seg av karakterer i vurderingsarbeidet. Uten en felles forståelse og felles karaktersettingspraksis kan elever som ligger på samme nivå få ulike karakterer, alt etter hvilken lærer de har.

Slikt kan ses på rundt eksempler fra mine egne erfaringer. Noen lærere var de snille lærerne som gav gode karakterer, mens andre lærere var strengere og man måtte jobbe hardere for å få en god karakter. Å måtte jobbe hardere og yte større innsats for å oppnå gode karakterer er i tråd med Brookhart et. al. (2016) sin reviewstudie. Om man burde være strengere mot elever som presterer høyt kontra de som presterer lavere kan diskuteres. Jeg mener at innsats kanskje ikke burde telle i vurderingsarbeidet, da enkelte kan ha forutsetninger som gjør at de ikke trenger å yte like stor innsats. Å belønne noen med bedre karakter ut ifra innsats, uten at arbeidet nødvendigvis blir bedre gir i mine øyne mindre troverdighet til karakteren.

Sånn sett kan det ut ifra deltakernes perspektiver være utfordrende å finne svar på om karakterfrie semester er løsningen for et bedre grunnlag for å sette standpunktkarakterer. Det viktigste mener jeg er at lærerne utvikler et tolkningsfellesskap slik at elevene får en så rettferdig vurdering som mulig. Ellers er det viktig å prate med elevene slik at de skal få en forståelse for hva lærerne vurderer etter og hvordan de kan forbedre seg. På denne måten kan karakterfrie semester være en god idé, slik deltakerne i denne studien viser.

### 5.3 Læringsutbytte

Når det kommer til læringsutbytte, er det også noen delte meninger blant deltakerne. Karakterer ser også her ut til å være den største splittelsen i deltakernes perspektiver. På den ene siden kan karakterer være en motivasjonsfaktor for elevene i fag de ikke nødvendigvis synes er så morsomme, derfor kan de ønske å gi en ekstra innsats for å få



så god karakter som mulig. På den andre siden kan det også ha motsatt effekt, er det et fag man syns er vanskelig, men ønsker å gjøre det bra, men likevel ikke får en bedre karakter kan dette være en demotiverende faktor.

Siri ser på karakterer som en viktig motivasjonsfaktor for å få elevene til å gjøre noe, men forskning viser imidlertid at karakterfrie semester kan føre til at elevene får mindre søkelys på karakter og større søkelys på læringsutbytte og tilbakemeldingene fra læreren (Erikstad & Elstad, 2019). Dette er noe også videregående lærerne og elevene selv forteller. Elevene forteller blant annet at det er veldig stort søkelys på karakteren fremfor at de skal lære noe, mens videregående lærerne forteller at elever har sagt at uten karakter må de lese tilbakemeldingen for å finne ut hvordan de ligger an. Ser man dette i sammenheng med at karakterfrie semester gjør det lettere å skape en lagfølelse mellom lærer og elev, som igjen kan føre til økt læringsutbytte hos elevene, kan det tenkes at Siri ikke har nok kompetanse rundt feltet, noe som skaper skepsis hos henne.

På den ene siden kan karakterer gi elevene en klar indikasjon på hvordan de ligger an, slik at de får noe veldig konkret å sette sine kunnskaper på. Mens på den andre siden kan karakterene også ha motsatt effekt, enkelte elver kan bli demotiverte. Dersom elevene ikke har ferdigheter nok til å forbedre karakteren sin kan det virke som umulig å få en høyere karakter, noe som kan føre til at arbeidsinnsatsen svekkes ytterligere. Og læringsutbyttet vil da bli enda lavere. I verste fall kan elevene ende opp med å gi opp og droppe ut av videre studier.

Et perspektiv jeg ønsker å løfte frem er videregående lærernes perspektiv på veiledning av elevene når de må bruke karakter. De viser blant annet at karakterer kan være en utfordring når det kommer til å veilede elevene fremover. Når lærerne gir elevene karakterer må de ofte begrunne hvorfor de fikk den og den karakteren i stedet for å bruke tiden på å veilede de fremover. De viser altså til karakterer som et hinder for å gi gode fremovermeldinger, som igjen kan føre til hindring av elevenes læring. Dette perspektivet er også i tråd med Eriksen og Elstad (2019) sin studie, som viser at karakterfrie semester gir mer tid til å hjelpe elevene fremfor å vurdere dem.

Tatt dette i betraktning ser jeg på det som en fordel med karakterfrie semester når det kommer til elevenes læringsutbytte. Dersom lærerne får mer tid til å hjelpe elevene vil elevene bruke mindre tid på å skjønne hvorfor de ligger på den og den karakteren, og heller fokusere på hva de kan ta tak i frem til neste gang. Dette mener jeg kan gjøre at relasjonen mellom lærer-elev blir bedre da de kan skape en lagfølelse. Altså læreren blir en medhjelper fremfor en kritiker.

Ut ifra avsnittene over kan det se ut som karakterer kan være et hinder for at tilbakemeldingene kan øke læringsutbytte hos elevene. Jeg mener dette ikke nødvendigvis trenger å ha noe med karakterer å gjøre. Å skulle forklare elevene hvordan de ligger an må gjøres med og uten karakter. Karakterer kan kanskje være et lite hinder, med tanke på at elevene kan lure på hvorfor de fikk den og den karakteren. Elevene kan i like stor grad lure på hvorfor de fikk den og den tilbakemeldingen. Her mener jeg fokuset til lærerne og hva de kommuniserer med elevene være av stor betydning. En karakter burde være en konkret indikator på hvordan man ligger an, der tilbakemeldingen er det som skal hjelpe videre. Hvis man klarer å innføre en slik tanke, så trenger man ikke nødvendigvis å bruke tilbakemeldingen til å forsvare hvorfor man gir den og den karakteren.

Elevene viser at karakteren ofte får et stort fokus når de får tilbakemeldinger, noe som gjør at de ikke ser så mye på tilbakemeldingen. Uten karakter hadde de blitt «tvunget» til å se på tilbakemeldingen for å finne ut hvordan de ligger an. På denne måten kunne det ha hatt en positiv innvirkning på læringsutbyttet da de måtte ha fokusert mer på tilbakemeldingen. En av lærerne på videregående fortalte også at hennes elever sa at de bare så på karakteren, uten å bry seg om tilbakemeldingen, men at de endret dette fokuset etter at de startet med karakterfrie semester.

Sånn sett ser det ut til at karakterfrie semester har store positive innvirkninger på elevenes læringsutbytte. Det kan likevel være vanskelig for meg å si noe om læringsutbyttet blir bedre hos elevene når det benyttes karakterfrie semester, siden jeg ikke får målt, eller sett fremgang. Imidlertid kan jeg tolke det slik gjennom elevenes og lærernes egne perspektiver. Når de fleste deltakerne i min studie viser at de får et større fokus på læring ved karakterfrie semester vil jeg si det er en klar indikator på at det har en positiv effekt.

#### 5.4 Tilbakemelding/Egenvurdering

Som funnene i denne studien viser kan karakterfrie semester føre til at lærerne får et større søkelys på tilbakemeldingene de gir elevene. Det er dermed ikke gitt at dette har en positiv effekt hos elevene slik Gamlem (2022) viser. Elever som opplever tilbakemeldingene som negative vil ifølge deres studie ikke lese den, eller i mindre grad benytte seg av den. Derfor kan det sies at innholdet i tilbakemeldingen er svært viktig for at elevene skal lære noe, slik også Guskey (2019) sin reviewstudie viser, at nemlig innholdet i tilbakemeldingen ser ut til å ha størst betydning for elevenes læringsutbytte.

Elevene og lærerne i min studie viser blant annet at tilbakemeldingene får liten oppmerksomhet så lenge de får karakter på arbeidet de har gjort. Elevenes perspektiv på tilbakemeldinger viser at de syns karakteren er uinteressant. De velger å fokusere på karakteren, eller ikke å fokusere på noen av delene. Det kan være flere årsaker til dette. Blant annet at tilbakemeldingen er vag, elevene føler de ikke kan gjøre noe med det eller at tilbakemeldingen ikke gir mening. Jeg mener her at kommunikasjon blant elever og lærere er viktig, der skolen og lærerne bør legge til rette for god bruk av tilbakemeldinger.

Sett i lys av alle tre perspektiver vil jeg si at å gi gode tilbakemeldinger er utfordrende. Hva læreren skal legge vekt på kan være vanskelig å si, her vil lærerens kompetanse og relasjon til elevene spille en stor rolle. Å kjenne elevenes faglige styrker og svakheter vil være viktig for å kunne utarbeide gode tilbakemeldinger. En utfordring kan være å legge for stor vekt på en av delene, eller å ikke variere. Slike utfordringer krever god kunnskap angående vurdering og tilbakemeldinger. Lærerne må derfor etter min mening sette seg godt inn i forskningslitteraturen om tilbakemeldinger, på denne måten er bedre rustet til å takle den store tilbakemeldingspraksisen som i stor grad preger norskfaget.

For at elevene skal få et større søkelys på å lese og benytte seg av tilbakemeldingen kan karakterfrie semester være en god start. Tar man reviewstudien til Guskey (2019) til betraktning betyr det nødvendigvis ikke at man trenger å fjerne karakterer, men hvordan man gir tilbakemelding kan være en faktor for å øke elevenes interesse for den. Kvaliteten på tilbakemeldingen vil i dette tilfellet være av stor betydning, men også hva elevene ser på som gode og verdifulle tilbakemeldinger. I og med at både lærere og elever gir uttrykk for at karakteren får for stort fokus, kan det være at de har god nytte av å prøve karakterfrie semester, eller å begynne å legge større vekt på tilbakemeldingene.

Som vist i teoridelen viser Bueie (2016) at det som kjennetegner gode tilbakemeldinger er detaljerte, konkrete tilbakemeldinger som gir veiledende råd til videre arbeid, mens mindre gode tilbakemeldinger er vage, uten noen spesiell form for råd eller veiledning. Om jeg ser på tilbakemeldingene læreren har gitt elevene i lys av Bueie (2016) sine funn, kan det tenkes at tilbakemeldingene er av variert kvalitet. For å ta et eksempel ut fra en av fremovermeldingene Siri har gitt: «Godt og grundig arbeid. Merk deg hvordan du markerer sitat og sammensatte navn i teksten din» (tilbakemelding 2), kan man kategorisere denne som en vag tilbakemelding.

Selv om denne fremovermeldingen inneholder et råd om hva eleven kan se på, mangler den likevel konkrete forslag til hva eleven kan gjøre, noe Bueie (2016) beskriver som tilbakemeldinger som skårer lavt i hennes studie. Man kan argumentere for at «merk deg hvordan» beskriver hva elevene bør sette søkelys på neste gang, men «merk deg» kan likevel tolkes som en vag tilbakemelding. Nettopp på grunn av at den ikke gir noen gode tips til hva eleven kan gjøre for å bli bedre på dette.

Det samme kan sies i tilbakemelding 1: «Les oppgaven nøye. Her var det om å gjøre å analysere et dikt. Kan nevne at diktet er tonesatt, og hvem som har gitt ut sangen, -men bare i ei kommentarsetning. Diktet har hovedrollen!». Læreren forteller at eleven skal lese oppgaven nøye, men skriver ikke noen konkrete tips til hva eleven bør se etter når hen leser oppgaveteksten. Ut ifra tilbakemelding 1 ser det ut som at eleven har behov for veiledning når det kommer til å analysere dikt, men tilbakemeldingen gir ikke noen konkrete eksempler eller tips til hvordan eleven kan gjøre dette.

Det kan derfor tenkes at elevene ikke helt forstår hva læreren mener, hvert fall om eleven føler hen har gjort det så godt hen kunne. Hvis dette er tilfellet kan elevene oppleve lærerens tilbakemelding som mindre nyttig, slik Eriksen (2017) skriver. Et annet viktig aspekt for at elevene skal finne tilbakemeldingen nyttig er tidspunktet den er gitt og om det er mulig å følge opp og bruke den i videre arbeid (Gamlem, 2022).

Hvis man ser på hva Gamlem (2022) definerer som negative tilbakemeldinger i elevenes øyne, vil jeg si at Siris tilbakemeldinger i stor grad havner inn under kategorien negative tilbakemeldinger. De tilbakemeldingene som er gitt er i stor grad gitt ut ifra temaet elevene har hatt, i dette tilfellet er det diktanalyse. Selv om tilbakemeldingene er tilbakemeldinger elevene kan tenke på til neste diktanalyse vil det ha begrenset overføringsverdi til andre temaer. Tilbakemeldingene ble også gitt etter fullført arbeid, slik at elevene ikke fikk mulighet til å forbedre teksten sin å levere på nytt. Det kan tenkes at elevene hverken ser noen verdi i tilbakemeldingene eller ser meningen med å ta det med seg videre, noe de selv også påpeker. Noe av rosen elevene har fått i tilbakemeldingene kan være ment som positiv i lærerens øyne, men mindre positiv i elevenes øyne da den ikke nødvendigvis støtter det faglige innholdet.

Lærernes praksis rundt egenvurderinger ser ut til å ha endret seg som en konsekvens av dette. Når spørsmålene har blitt mer detaljerte inviterer det elevene til å reflektere mer rundt egen læring. Egenvurderinger kan blant annet føre til at elevene opplever større eierskap til egen læring, noe som igjen kan føre til at elevene opplever mer trivsel, lærelyst og aktiv deltakelse i skolen og samfunnet, men for at dette skal forekomme må læreren arbeide med tilrettelegging og utvikling av kompetanse for egenvurdering slik Gamlem (2022) skriver. Med dette i bakhodet kan det tenkes at skolens større søkelys på egenvurderinger gjør at elevene utvikler mer lærelyst og trivsel.

Det kan også argumenteres for at Siri benytter seg av en form for egenvurderinger ved å gi elevene vurderingsarket samtidig som de får skriveoppgaven. På denne måten kan elevene se på egen tekst og reflektere over hva de har fått til og ikke, eller hva de kan gjøre bedre. Jeg vil imidlertid stille spørsmål til hvor læringsfremmende denne formen for egenvurdering er. Når elevene får utdelt vurderingsarket med inndelingen lav, middels og høy måloppnåelse med beskrivelser av hva som skiller de, kan enkelte elever føle at det er uoppnåelig å oppnå høy måloppnåelse, og i verstefall vanskelig å oppnå middels måloppnåelse. Dette kan ha uheldige konsekvenser for elevenes videre utvikling, da de kan bli demotiverte av å bli plassert i en «bås» som lav måloppnåelse, allerede før de starter å skrive oppgaven.

En konsekvens av dette kan være at elevene engasjerer seg lite i skolearbeidet og gir lettere opp oppgaven før de starter. Om dette er tilfellet kan det også få konsekvenser for tilbakemeldingene elevene mottar. Slik Gamlem (2022) skriver, har elever som viser lite engasjement en tendens til å motta tilbakemeldinger som i stor grad vektlegger innsats eller ros rettet mot personnivå (s. 89). Disse tilbakemeldingene vil ha lav læringsfremmende effekt, men det kan likevel tenkes at de lavtpresterende elevene er de som er mest avhengig av gode tilbakemeldinger for å ha læringsfremgang. Dermed kan dette vurderingsarket Siri benytter seg av føre til at elevene havner i en slags ond sirkel.

Som denne underkategorien viser, kan karakterfrie semester føre til forbedret tilbakemeldingspraksis hos lærerne. Jeg mener uansett at det ikke nødvendigvis er de karakterfrie semestrene som er årsaken til dette. Selv om karakterfrie semester kan bedre tilbakemeldingene vil dette i stor grad være på grunn av endringene. Slike endringer kan også gjøres om man gir karakterer som tilbakemelding. Hvordan tilbakemeldingen gis og hva den inneholder vil være av størst betydning, ikke om karakteren står der eller ikke. I bunn og grunn kreves det gode kunnskaper knyttet til hvordan man gir gode tilbakemeldinger.

## 6.0 Avslutning

I denne studien har jeg undersøkt elevers og læreres perspektiver på karaktersetting for å prøve å finne svar på problemstillingen:

*Hvilke perspektiver på karaktersetting kommer til syne hos norsklærere fra videregående og norsklærere og elever i ungdomsskolen?*

Funnene i denne studien viser både likheter og forskjeller ut ifra de tre perspektivene. Ut ifra lærernes perspektiv viser de en lik tankegang når det kommer til vurdering av elevene, at det er veien fremover som teller. Det som likevel skiller lærernes perspektiver fra hverandre er måten deres tanker om veien videre kommer til syne gjennom deres vurderingspraksis. Dette viser hvor stort handlingsrom lærerne har i sin vurderingspraksis og at læreplanen i stor grad legger til rette for lærernes egne tolkninger. Videregående lærernes vurderingspraksis kan i stor grad sies å være preget av en form for vurdering for læring, mens ungdomsskolelæreren i større grad benytter seg av vurdering av læring. Elevene viser en blanding mellom vurdering for og av læring når det kommer til hva de forbinder med vurdering. Det kan derfor være vanskelig å si hvilken vurderingspraksis som er best egnet for å vise elevene veien videre.

Med tanke på karakterfrie semester viser både lærere og elever ulike perspektiver på hvorfor det er positivt/negativt. Et av de viktigste funnene i denne studien angående dette handler om dokumentasjon på elevenes standpunkt-vurdering.

Videregående lærerne viser at karakterfrie semester har gitt de et bedre vurderingsgrunnlag. Ungdomsskolelæreren er likevel skeptisk til denne praksisen da hun mener karakterer er et viktig redskap for å ha et rettferdig vurderingsgrunnlag når hun skal sette standpunkt-karakter. Fra elevene sine perspektiver er det delte meninger. Tre av elevene mener karakterer er greit å ha siden de syns det er en trygghet å vite hvordan de ligger an til enhver tid, mens tre av elevene blir i større grad demotiverte og ser ikke meningen med karakterer. Ut ifra dette kan det være vanskelig å si om karakterfrie semester er fasiten i å ha et godt vurderingsgrunnlag. Da det er delte meninger både blant lærerne og elevene.

Med tanke på elevenes læringsutbytte er det også noen delte meninger blant deltakerne, der karakterer ofte er argumentasjonen. Fra videregående lærerne sitt perspektiv viser det at karakterer kan være et hinder når de skal hjelpe elevene fremover, og på denne måten kan læringsutbyttet svekkes. Mens ungdomsskolelæreren viser at karakterer kan være til fordel for elevenes læringsutbytte. Hun mener karakterer er en viktig motivasjonsfaktor for å få elevene til å faktisk gjøre noe. Elevene fra sin side viser at karakterer ofte får et stort fokus fremfor tilbakemeldingen, og dette kan dermed gå utover deres læringsutbytte. Selv om disse perspektivene viser noen uenigheter, ser det ut som de fleste er enige i at karakterfrie semester vil ha en positiv innvirkning på elevenes læringsutbytte.

Når det kommer til tilbakemeldinger kan man se at karakterfrie semester også kan føre til en forbedret tilbakemeldingspraksis hos lærerne. Videregående lærernes perspektiver viser at elevene har fått et større fokus på tilbakemeldingene når de begynte med karakterfrie semester, nettopp fordi karakteren var fjernet. De syntes også det ble enklere å gi gode tilbakemeldinger, og benyttet seg av egenvurderinger, slik at elevene kunne delta i vurderingsarbeidet. Ungdomsskolelæreren viser dermed til at tilbakemeldinger kan være av stor nytte dersom de får jobbe med teksten på nytt etter at de har fått tilbakemelding. Men tilbakemeldingene ungdomsskolelæreren gir til elevene

kan sies å være av middels kvalitet. Elevene fra sin side mener også at karakterfrie semester kunne vært positivt, for da hadde tilbakemeldingen fått et større fokus. Og fokuset kunne endret seg fra karakteren, til det å faktisk lære noe.

Mine fire kategorier har tatt for seg ulike aspekter rundt karaktersetting, der jeg har belyst dette gjennom tre ulike perspektiver, der karakterfrie semester blir løftet frem som noe positivt.

De karakterfrie semestrene gjør kanskje at elever og lærere åpner opp for andre muligheter. Disse mulighetene kan også være gjeldende for når man benytter seg av karakterer. Kunnskap og vilje til å reflektere rundt egne holdninger til vurdering vil jeg se på som den viktigste faktoren. Men karakterfrie semester er nødvendigvis ikke fasiten til en bedre skolehverdag. Karaktersetting er en utfordrende og kompleks vurderingspraksis som krever god kunnskap for å mestre.

Ut ifra perspektivene som blir vist gjennom denne studien vil jeg si den gjennomgående trenden er at karakterer kan være en utfordring når det kommer til elevenes læringsutbytte. Det viser også at lærerne kan synes det er utfordrende å gi gode tilbakemeldinger når de må forholde seg til en karakter, og elevene har lite nytte av tilbakemeldingene som blir gitt. Perspektivene som kommer frem viser blant annet at karakterfrie semester kan føre til endringer i lærernes vurderingsmetoder, noe som kan ha positive innvirkninger både for elever og lærere.

## 6.1 Praktiske implikasjoner

Dersom skoler ønsker å teste ut karakterfrie semester vil jeg ut ifra mine funn og tidligere forskning komme med noen anbefalinger. For det første er det viktig med gode kunnskaper innenfor vurdering, slik at man vet hva som kreves og hva som er en god og læringsfremmende praksis. Gode rammer ser ut til å være svært viktig dersom man ønsker å innføre en slik ordning, slik også Gillespie og Burner (2019) viser i sin studie. Et godt samarbeid innad i skolen, der man utvikler et tolkningsfellesskap og felles rammer for vurderingspraksis, på denne måten blir vurderingen så rettferdig som mulig selv om man ikke benytter seg av karakterer.

Gitt de positive tilbakemeldingene og erfaringene i denne studien vil jeg anbefale at en slik ordning starter på ungdomsskolen, på denne måten kan det være enklere å få med seg foreldre og elever i det lange løp. Uansett bør skoleledelse og lærere være tydelig på hvorfor de praktiserer karakterfrie semester, dette for å skape en god overgang slik at elever og foreldre ser fordelene det medbringer.

## 6.2 Implikasjoner på policy

Som vist i denne studien er vurdering i norskfaget en stor utfordring for lærere. Dette kan det være mange grunner til, men en av hovedårsakene kan være for liten kompetanse i hvordan man vurderer, slik Brookhart et. al. (2016) skriver i sin reviewstudie. En endring som kan gjøre dette er bedre utviklet vurderingsrammer. Tydeligere vurderingsrammer kan føre til at lærernes egne tolkninger blir redusert, og dette kan igjen føre til en mere rettferdig vurderingspraksis.

Gjennom lærerstudiet er det også lite vekt på vurderingskompetanse. Vurdering er en stor del av både læreres og elevers skolehverdag. Å løfte vurderingskompetansen gjennom lærerstudiet ville vært til stor nytte, og sammen med tydeligere vurderingsrammer mener jeg dette ville hevet kvaliteten på vurdering ikke bare i norskfaget, men i skolen generelt.

Å legge større vekt på vurdering i utdanningen kan være utfordrende da det er andre viktige temaer vi skal lære. Jeg anser det likevel som et viktig tema, som trenger større fokus, da det er en så stor del av læreres skolehverdag. Et forslag fra min side vil være å legge større vekt på vurdering når studentene blir sendt ut i praksis. Dette kan gi god og reell øving, samtidig som man kan få støtte av praksislærer.

### 6.3 Studiens begrensninger

Denne studiens begrensninger bærer preg av et smalt utvalg av elever og lærere. Dette kan ha ført til begrenset informasjon rundt temaet, og flere informanter kunne gitt mere informasjon og dybde i studiens resultater. Jeg vil likevel si jeg har belyst temaet på en hensiktsmessig måte og vist til funn som kan være til hjelp i forskningen på karaktersetting og karakterfrie semester.

Som en konsekvens av et smalt utvalg informanter ble det derfor også et begrenset utvalg skoler. Informantene er hentet fra to ulike skoler, der den ene kan beskrives som en liten bygdeskole. Det kan derfor være vanskelig å generalisere funn fra denne studien til skoler som ikke er lik de jeg har hentet informanter fra. Imidlertid viser funn fra denne studien nyanser av ulike vurderingspraksiser i norsk skole. Dette kan gi lærere innsyn i hvordan vurderingspraksis kan fungere og hvilke konsekvenser de ulike formene kan ha.

Grunnen til at denne studien har et smalt utvalg av deltakere og få skoler er tidsbegrensning og omfang av oppgaven. I og med at jeg hadde vansker med å skaffe informanter hadde jeg heller ikke tid til å skaffe veldig mange.

### 6.4 Forslag til videre forskning

Som jeg har vist i denne studien har jeg benyttet meg av intervju som metode for å undersøke læreres og elevers perspektiver rundt karaktersetting. Til hvilken grad karakterfrie semester er læringsfremmende for elever er et komplekst tema, som krever mye forskning. Jeg har belyst temaet gjennom å tolke deltakernes perspektiver rundt karaktersetting som omhandler veien videre, karakterfrie semester, læringsutbytte og tilbakemeldinger/egenvurderinger.

Resultatene i denne studien kan styrkes ved å benytte seg av andre datainnsamlingsmetoder, for eksempel å observere lærere i klasserommet, både ved bruk av karakterer og karakterfrie semester. Det kan også være hensiktsmessig å sammenligne tilbakemeldinger gitt av lærere som gir karakterer og lærere som ikke gir karakterer for å se på likheter og ulikheter blant disse tilbakemeldingene, da funn fra denne studien tilsier at det er noen forskjeller i tilbakemeldingene.

Denne studien viser også noen elevperspektiv rundt karakterer som vurderingspraksis, men å sammenligne dette opp mot elevers perspektiver rundt karakterfrie semester ville også vært interessant. Da spesielt blant elevgrupper som ligger på høye og lave prestasjonsnivå i skolen for å se om karakterfrie semester har noen påvirkning på deres læringsutbytte og i hvilken grad. For som vist i denne studien antyder elevene at karakterfrie semester kunne vært nyttig for deres læringsutbytte, men dette krever likevel forskning for å bekrefte eller avkrefte.

## 7.0 Referanser

- Allensworth, E. M. (2013). The use of ninth-grade early warning indicators to improve Chicago Schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 18, 68–83. <https://doi.org/10.1080/10824669.2013.745181>
- Bonner, S. M., & Chen, P. P. (2009). Teacher Candidates' Perceptions About Grading and Constructivist Teaching. *Educational Assessment*, 14(2), 57–77. <https://doi.org/10.1080/10627190903039411>
- Brookhart, S. M., Guskey, T. R., Bowers, A. J., McMillan, J. H., Smith, J. K., Smith, L. F., Stevens, M. T., & Welsh, M. E. (2016). A century of grading research: Meaning and value in the most common educational measure. *Review of Educational Research*, 86(4), 803–848. <https://doi.org/10.3102/0034654316672069>
- Bueie, A. A. (2016). Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(1) <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.188>
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79(4), 474–482. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.4.474>
- Chan, C. K. Y., & Luk, L. Y. Y. (2021). Going 'grade-free'? – Teachers' and students' perceived value and grading preferences for holistic competency assessment. *Higher Education Research & Development*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1877628>
- Eriksen, H. (2017b). Elevers oppfatning av lærers tilbakemeldingspraksis: om sammenheng mellom graden av VfL-praksis og elevenes opplevde nytte av lærers skriftlige tilbakemeldinger i skriftlig norsk. *Nordic Journal of Literacy Research*, 3(2), 1–21. <https://doi.org/10.23865/njlr.v3.683>
- Eriksen, H., & Elstad, E. (2019). Norsklæreres erfaringer med karakterfritt semester: Rom for forbedringsinnsats hos eleven og større fokus på læringsfremmende tilbakemelding fra læreren? *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 13(2), 4–20. <https://doi.org/10.23865/up.v13.1968>
- Falahati, F. (2021, 25. mai). Å fjerne karakterer ville være å gjøre elevene en enorm bjørnetjeneste. *Nettavisen*. <https://www.nettavisen.no/norsk-debatt/a-fjerne-karakterer-ville-vare-a-gjore-elevne-en-enorm-bjornetjeneste/o/5-95-236941>
- Fjørtoft, H. & Sandvik, L., V. (2016). Innledning. Vurdering og vurderingskompetanse. I H., Fjørtoft & L., V., Sandvik (red.). *Vurderingskompetanse i skolen*. Universitetsforlaget.
- Gillespie, A., & Burner, T. (2019). Principals' views on the implementation of grade-free middle schools in Norway: Justifications, challenges and opportunities. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 13(2), 21–38. <https://doi.org/10.23865/up.v13.1969>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Guskey, T. R. (2019). Grades versus comments: Research on student feedback. *Phi Delta Kappan*, 101(3), 42–47. <https://doi.org/10.1177/0031721719885920>



Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) 1998-2021*. Hentet fra: [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_5-1#%C2%A73-2](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5-1#%C2%A73-2)

Markussen, E. (2019). *Karakterene fra tiende betyr (nesten) alt: Om gjennomføring, kompetanseoppnåelse og slutting i videregående opplæring gjennom fire år for unge som gikk ut av ungdomsskolen i Bergen våren 2014* (Nr. 20; s. 76). NIFU. <https://www.nifu.no/publications/1740453/>

McMillan, J. H., & Nash, S. (2000, April). Teacher classroom assessment and grading practice decision making. *Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education*. New Orleans, LA. <https://eric.ed.gov/?id=ED447195>

Mears, C. L. (2012). In-depth interviews. I J. Arthur, M. Waring, R. Coe & L. V. Hedges (red.), *Research Methods & Methodologies in Education* (s. 170-176). London: SAGE publications.

Mellingsæter, H. (2018, 12. februar). Flere ungdomsskoler dropper karakteren. *Aftenposten, A-magasinet*. <https://www.aftenposten.no/norge/i/9jq0W/flere-ungdomsskoler-dropper-karakterer>

Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (red.), *Master i norsk metodeboka 2*. Universitetsforlaget AS.

Postholm, M., B. & Jacobsen, D., I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.

Nordberg, N. H. (2020, February 14). Karakterer er et unødvendig onde. *Lektorbloggen*. <https://www.norsklektorlag.no/nyheter/karakterer-er-et-unodvendig-onde/>

Tvete, N., S. (2018, 23. februar). Vi trenger karakterer, slitsomt å ikke vite hvor du står. *Fredrikstad blad*. <https://www.f-b.no/debatt/ungdomsskole/utdanning/vi-trenger-karakterer-slitsomt-a-ikke-vite-hvor-du-star/o/5-59-1031516>

Utdanningsdirektoratet (2021). *Temaene i elevundersøkelsen*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/>

Utdanningsdirektoratet (2022). *Standpunkt vurdering*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/sluttvurdering/standpunktvurdering/#a173400>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Involver elever og lærlinger i vurderingsarbeidet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/involvering/>

## 8.0 Vedlegg

### Vedlegg 1:

## Intervjuguide – elev

Hensikten med dette intervjuet er å få et innblikk i hvordan elevene opplever både karakterer, tilbakemeldinger og hvordan de benytter seg av disse.

1. Hva forbinder dere med ordet «vurdering»?
2. Hvordan får dere vite hva som forventes før hver oppgave?
3. Hvordan får dere tilbakemelding fra læreren? (muntlig, skriftlig, går igjennom gjengangerfeil i klassen?)
4. Hvordan benytter du deg av tilbakemeldingen du får av læreren?
5. Hva kjennetegner tilbakemeldingene du får fra læreren?
6. Hvilken type tilbakemelding liker dere å få? Hvorfor?
7. Hvordan opplever du karakterer som tilbakemelding på arbeidet du gjør?
8. Hvilke erfaringer har du med karakterfrie semester?
9. Hvordan var ditt læringsutbytte under det karakterfrie semestret?
10. Har du noe annet på hjertet?

## Vedlegg 2:

# Intervjuguide – lærer

Husk å spørre informanten om navn, undervisningsfag, utdanning, erfaring i skolen – yrkeserfaring.

1. Hva legger du i begrepet «vurdering»?
2. Hvordan legger du frem hva som forventes av elevene før hver oppgave?
3. Hvordan gir du tilbakemeldinger? (skriftlig, muntlig, gjengangerfeil i klassen?)  
Hvorfor?
4. Hva ser du etter når du skal gi tilbakemelding til de ulike elevene?
5. Hvilke utfordringer ser du når du skal gi tilbakemelding?
6. Hva tenker du om karakterer som tilbakemelding?
7. Hvilke erfaringer har du med karakterfrie semester?
8. Hvordan påvirker karakterfrie semester din vurderingspraksis?
9. Hvordan opplever du elevenes læringsutbytte under karakterfrie semester?
10. Har du noe annet på hjertet?

### Vedlegg 3:

## Intervjuguide – lærere - videregående

*Be informantene oppgi fornavn, utdanning (fag og lengde) og undervisningsfag, antall år som lærer, ev. annen utdannings- og yrkesbakgrunn.*

### A: Vurderingspraksis

1. Hva gjør du når du vurderer? Hva legger du vekt på?
2. Hvordan gir du tilbakemeldinger? Når i læringsprosessen skjer vurderingen?
3. Hvordan involverer du elevene i vurderingen av eget arbeid? Beskriv.
4. Hvordan bruker du dine vurderingsresultater videre i undervisning?
5. Hvordan formidler du vurderingsresultater til elever (og foresatte)?
6. Har du endret vurderingspraksis i løpet av din tid som lærer?

### B: Karakterdempet vurderingspraksis

Nå skal jeg spørre om din erfaring med karakterdempet vurderingspraksis

7. Beskriv din egen vurderingspraksis når du ikke setter karakterer/arbeider med karakterdempet vurderingspraksis. Kom gjerne med konkrete eksempler
8. Kan dere fortelle hvordan praksisen oppstod?
  - Oppfølgingsspørsmål ved behov:
    - Eget initiativ
    - En/flere kollega/kolleger
    - Rektor/skoleledelsens initiativ
9. Hvor fikk du ideen om karakterdempet vurdering fra?
  - Konkrete lærebøker eller fagartikler?
  - Norsk faglitteratur eller internasjonalt?
  - Vurdering for læring-satsingen?
  - Annen etter/videreutdanning/kurs
10. Hvordan påvirker en karakterdempet vurderingspraksis din måte å jobbe på som lærer?
11. Hvordan påvirker karakterdempet vurderingspraksis elevene?
  - Hvilke indikasjoner har du på at det gir bedre læring?
  - Har det noen negativ påvirkning på elevene?
12. Hvilke utfordringer kan oppstå når du ikke setter karakterer?
  - Manglende grunnlag for å sette karakter?
  - Konflikt med elever og foreldre?
  - Bryte med tradisjoner?
  - Konflikt med kolleger/ledelse?
13. Hvordan deler dere erfaringer knyttet til redusert karakterbruk på skolen?
14. Har skoleledelsen lagt til rette for at dere kan arbeide med en karakterdempet vurderingspraksis?

### C: Regelverk

Nå vil jeg spørre litt om forskrift og regelverk om vurdering

15. I vurderingsforskriften heter det: «Den kompetansen eleven har vist undervegs i opplæringa er ein del av grunnlaget for vurderinga når standpunktkarakteren i fag skal fastsetjast».
- Hvordan ser du på denne sammenhengen mellom underveisvurdering og sluttvurdering/standpunktkarakter?
16. I vurderingsforskriften heter det at «Standpunktkarakteren må baserast på eit breitt vurderingsgrunnlag som samla viser den kompetansen eleven har i faget».
- Hvordan håndterer du/dere kravet innenfor en praksis med karakterfri/karakterdempet undervisning?
17. Har endringer i forskriften ført til endringer i din praksis?
18. La oss si at det fremover blir gitt bare standpunktkarakterer og eksamen blir tatt bort. Hva synes dere om det?

#### D: Korona

19. Under koronakrisen ble undervisningsarbeid og vurdering snudd på hodet over natta. Fortell hvordan du arbeidet med undervisning og vurdering i den perioden. Hva var spesielt lærerikt? Hva var problematisk med tanke på vurdering?
20. Hvordan samarbeidet du med kolleger under hjemmeskoleperioden? Hva tar du med deg videre i vurderingsarbeidet?

#### E: Avslutning av intervjuet

21. Har du noe mer du ønsker å si når det gjelder vurdering og karakterer?

## Vedlegg 4:

# Vil du delta i forskningsprosjektet "Going gradeless"?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *få et innblikk i elevers og læreres opplevelser av karakterfrie semester*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

## Formål

Formålet med dette prosjektet er å se på hvordan elever og lærere opplever karakterfrie semester. Spørsmålene vil være knyttet til dine erfaringer og opplevelser rundt vurdering. Dette er noen eksempler på spørsmål:

- Hva forbinder du med ordet «vurdering»?
- Hvordan benytter du deg av tilbakemeldingen du får av læreren?

## Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU Institutt for lærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

## Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du har kunnskap om vurdering.

## Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Det vil ta deg ca. 10 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om dine opplevelser og erfaringer rundt vurdering og karakterfrie semester. Jeg tar lydopptak fra intervjuet. Lydopptakene vil bli transkribert, anonymisert og slettet etter transkribering.

## Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

## Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Jeg vil bare bruke informasjonen om deg til å finne hvordan du opplever, og hva du tenker om vurdering.
- Din informasjon vil ikke bli delt med andre. Det er bare jeg som har tilgang til informasjonen, men min veileder, Henning Fjørtoft, kan få innsyn i informasjonen hvis det er behov for det.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg anonymisere og lagre adskilt fra øvrige data på en sikker datamaskin.

- All informasjon vil bli slettet etter prosjektslutt
- Jeg følger loven om personvern

## **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Forskningsprosjektet er slutt 1. juni 2022. Alle personopplysninger og datamateriale vil bli slettet etter prosjektets slutt.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *NTNU Institutt for lærerutdanning* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *NTNU: Norges teknisk-vitenskapelige universitet ved Henning Fjørtoft:*  
*Henning.fjortoft@ntnu.no*
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen: [Thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:Thomas.helgesen@ntnu.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Joakim Halgunset*  
(masterstudent)

*Professor Henning Fjørtoft*  
(Veileder)

---

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Going Gradeless», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----  
-----

(Signert av prosjektdeltaker eller foresatte til prosjektdeltaker, dato)



Vedlegg 5:

[Meldeskjema](#) / [Master i norsk - elevers opplevelser av karakterer](#) / Vurdering

## Vurdering

**Referansenummer**

989788

**Prosjektittel**

Master i norsk - elevers opplevelser av karakterer

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

### Prosjektperiode

30.11.2021 - 25.05.2022

[Meldeskjema](#) 

**Dato Type** 24.01.2022

Standard

### Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 24.01.2022 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 25.05.2022.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra Personverntjenester før endringen gjennomføres.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

