



BACHELOROPPGAVE

Vurderingens rolle i læringsprosessen:
Ungdomsskoleelevers og -læreres tanker om
vurderingsformer

The role of assessment in the learning process:
Thoughts on assessment methods from pupils and
teachers at secondary school level

Navn: Sigve Kvellestad

Kandidatnummer: 226

Navn på bachelorprogrammet: GUPEL412/ GBPEL412 Bacheloroppgave,
vitenskapsteori og forskningsmetode

Fakultet/Institutt/program: Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: May Britt Revheim Brekke

Innleveringsdato: 3. juni 2019

Antall ord: 9941

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Abstract

Assessment is a debated topic in the Norwegian school. The issue of this bachelor's thesis is aiming to understand what pupils and teachers at the Norwegian ungdomsskole mean regarding different assessment methods. By using qualitative research, I have been performing interviews with two teachers and six pupils. The people I have interviewed are used to both be assessed and to assess others themselves, some by summative assessment, others by formative. Throughout my interviews, I have discovered that teachers are claiming that their assessment method is beneficial for the pupils, and the choices they make are all based on motivation and learning outcome. It is possible to see that teachers sometimes move from one assessment method to another, and the main disagreement is found when asking about the frequency of summative assessment in order to increase the learning outcome. For the pupils that are assessed summatively, motivation seems to be the main focus. For the pupils that are assessed formatively, on the other hand, both motivation and learning outcome are brought up when discussing assessment.

Innhold

1 Innledning.....	3
1.1 Bakgrunn for oppgaven	3
1.2 Problemstillingen.....	4
1.3 Oppbygging av oppgaven.....	4
2 Teori	5
2.1 Vurdering i skolen	5
2.1.1 Summativ og formativ vurdering	5
2.1.2 Vurdering for læring.....	6
2.1.3 Vurdering av læring.....	7
2.1.4 Vurdering som læring.....	8
2.2 Motivasjon.....	8
2.3 Læring	10
3 Metode.....	12
3.1 Metodevalg.....	12
3.2 Intervjuguide og utvalg.....	13
3.3 utfordringer.....	14
3.4 Det etiske og juridiske ansvaret.....	14
3.5 Reliabilitet og validitet	15
4 Presentasjon og drøfting av data.....	17
4.1 Vurdering i skolen	17
4.2 Motivasjon.....	20
4.3 Læring	22
5 Avslutning	25
Litteraturliste	26
Vedlegg	29
Vedlegg 1: Intervjuguide – lærere.....	29
Vedlegg 2: Intervjuguide – elever:	31
Vedlegg 3: Informasjonsskriv	33

1 Innledning

I denne teksten vil jeg ta for meg hvordan vurdering i skolen påvirker elevers læring. Gjennom en kvalitativ undersøkelse vil jeg dykke dypere i dette emnet ved å snakke med lærere og elever i ungdomsskolen, og ved hjelp av relevant teori se på og drøfte hva lærere og elever tenker om vurderingens rolle i elevers læringsprosess.

1.1 Bakgrunn for oppgaven

I dagens samfunn er utdanning sett på som en viktig, og for mange nødvendig, investering for både enkeltindividet og samfunnet. Vi er i det Frønes (2017, s. 17) omtaler som kunnskaps- og kompetansesamfunnet, fordi dette er to sentrale mål for mange allerede fra barndommen. Denne utviklingen hvor dette er sentralt går igjen i Ungdata sin rapport, som viser at dagens ungdom er mer skikkelig, veltilpasset og målrettet med tanke på skole og utdanning enn tidligere (Bakken, 2016, s. 2). Dette går også igjen i Samordna opptak (2018) sine egne tall, som viser at det blir flere og flere studenter for hvert år. Med det økte ønsket og søkelyset på utdanning øker også interessen for karakterer og vurdering i grunnskolen. For å få gjøre det man ønsker kan man være avhengig av å ha gode resultater på skolen. Dette kan føre til et økt press i skolen, men er det dette som er til det beste for elevenes læring?

Gjennom egen skolegang og praksis på lærerstudiet har vurdering alltid opptatt meg. Fra å oppleve et karakterjag og -press som elev til å være med å bidra til det som lærerstudent. I mitt tredje år i praksis kom jeg til en skole som ikke praktiserer karakterer på elevarbeid. Karakterene var erstattet med vurderinger som tok for seg gode og mindre gode kvaliteter med arbeidet. Karaktervurdering var kun forbeholdt til terminvurderingen. Mine medstudenter og jeg skulle i løpet av praksisperioden ha en skriftlig oppgave med elevene, som vi skulle vurdere uten å gi karakter. De skulle først få en undervisvurdering før de skulle få en endelig vurdering på innleveringen. Jeg kunne ved utlevering av både oppgaven, undervisvurdering og den endelige vurderingen observere en helt annen form for reaksjon fra elevene. Det var ikke spørsmål om de skulle bli vurdert med karakter, det var relativt lave skuldre, og ved utlevering av vurdering spurte de hverandre om hva de var gode på og hva de måtte gjøre bedre til neste gang.

Disse opplevelsene, i lag med praksisskolens søkelys på vurdering for læring og mine egne erfaringer med karakter som vurderingsform som elev, gjorde at jeg ønsket å dykke dypere inn i hva lærere og elever i ungdomsskolen tenker om de ulike vurderingsformene man møter i skolen.

1.2 Problemstillingen

Det varierer veldig hvordan lærere velger å vurdere elevers arbeid. Gjennom praksisen jeg beskriver over opplevde jeg for første gang at elevene underveis i semesteret ikke fikk karakterer på grunn av deres engasjement for «vurdering for læring». Jeg har i den sammenheng bestemt meg for å se på hvilke tanker elever og lærere i ungdomsskolen gjør seg om ulike vurderingsformer. Min problemstilling blir da:

Hvilke tanker gjør elever og lærere seg om ulike vurderingsformer i ungdomsskolen?

1.3 Oppbygging av oppgaven

Teksten er delt inn i fem hovedkapitler, hvor de fleste av disse inneholder underkapitler. Første kapittel er innledningen til oppgaven. I andre kapittel vil det presenteres teori om vurdering i skolen, elevers motivasjon og elevers læring da dette er tre sentrale tema for vurderingen som blir gjort i ungdomsskolen. I kapittel tre presenteres metoden som er brukt til å samle inn data. I kapittel fire presenteres innsamlet data fra metoden som har blitt brukt, og her vil jeg også drøfte denne innsamlede dataen. Jeg ønsker å presentere og drøfte innsamlet data sammen for å oppnå en flyt i teksten hvor det blir mindre gjentakelser. Basert på drøftingen tar det siste kapittelet for seg avslutningen på oppgaven.

2 Teori

Teoridelen er delt inn i tre underkapitler som handler om vurdering i skolen, motivasjon og læring. Dette er tre sentrale tema når det er snakk om vurdering i ungdomsskolen, og er nødvendig å dekke for å kunne drøfte innsamlet data senere. I underkapittelet om vurdering i skolen presenteres teori om summativ og formativ vurdering, og med dette teori om vurderingsformer som går under disse to begrepene. I underkapittelet om motivasjon tar jeg for meg teori om motivasjon og hvorfor det er sentralt for elever og deres mestringsopplevelser. I det siste underkapittelet om læring presenterer jeg tre perspektiv, som på mange måter er langt ifra hverandre, men som også kan kombineres.

2.1 Vurdering i skolen

Vurdering er ifølge Lauvås (2018, s. 24) å sette verdi på hvor godt eller verdifullt et objekt er. Når vi knytter vurdering til pedagogisk virksomhet i skolen kan man si at vurdering også skal ha som mål å forbedre undervisning, læringsmiljø og elevenes sosiale og faglige læringsutbytte (Nordahl et al., 2012, s. 6). I noen tilfeller skjer en vurdering ved bruk av vurderingskriterier, mens andre ganger ønsker man ikke å presisere vurderingskriterier. For tiden er det slik at vurdering i utdanningssystemet skal baseres på eksplisitte vurderingskriterier for at elevene skal ha kjennskap til hva de blir vurdert i (Lauvås, 2018, s. 25). Dette kommer også fram av forskriften til opplæringsloven § 3-1 (2006), hvor det står at eleven skal være kjent med hva som blir vektlagt i vurderingen av ens kompetanse.

2.1.1 Summativ og formativ vurdering

To begreper som ikke er mulig å komme utenom når det er snakk om vurdering i skolen er summativ og formativ vurdering (Nordahl et al., 2012, s. 10). Summativ vurdering er en vurderingsform som alltid forekommer i etterkant av en oppgave. Denne måten å vurdere noe på handler i hovedsak om å sette verdi på en prestasjon, egenskap eller et produkt. I skolesammenheng handler en summativ vurdering for det meste om et elevarbeid skal godkjennes eller ikke, eller hvilken karakter en elev skal få på sitt arbeid. Disse vurderingene blir lagret og oppbevares til senere. Formativ vurdering foregår overalt og gjennom hele prosessen som eleven har for å utvikle seg og bli bedre. I summativ vurdering legges det vekt på hva som er rett, mens det i formativ vurdering heller er sentralt å se på hva som kan forbedres og hvordan (Lauvås, 2018, s. 26).

Man kan altså si at det er kontrakten mellom partene som er den store forskjellen på de to vurderingsformene. I summativ vurdering skal den som blir vurdert vise seg fra sin beste side

og prøve å skjule sine mangler på best mulig måte. I formativ vurdering vil vurderingen derimot ha mest for seg om eleven er åpen om sine styrker og svakheter, og blir vurdert og veiledet basert på dette. Det er viktig at eleven er klar over hvilken vurderingsform som benyttes, og om de kombineres må ikke dette holdes skjult for dette kan føre til usikkerhet om hvilken «kontrakt» som gjelder mellom partene (Lauvås, 2018, s. 26-27). Selv om det virker som disse vurderingsformene er to motpoler, kan også summativ vurdering ha en formativ verdi. Når elevene får tilbake et elevarbeid med karakter og kommentar kan dette gi viktig informasjon om arbeidet, som elevene kan ta med seg videre i arbeidet. Det er likevel viktig å være obs på at kommentaren læreren har skrevet til elevene kan få begrenset verdi i en slik situasjon da karakteren kan ta store deler av oppmerksomheten (Lauvås, 2018, s. 27).

I forskriften til opplæringsloven § 3-4 (2006) står det at til og med syvende årstrinn på skolen skal det gis vurdering uten karakter, men at det fra og med åttende klasse og videre ut i videregående opplæring skal vurderes med tallkarakter. Dette underbygger det Lauvås (2018, s. 27) skriver om at elever skal vurderes summativt her i Norge, og at noe annet er helt utenkelig med det utdanningssystemet og -løpet som vi har her til lands, og at for å ha formativ vurdering i skolen kan det være sentralt og nyttig å lage summative og formative vurderingssoner som ikke krysser hverandre.

2.1.2 Vurdering for læring

Begrepet «vurdering for læring» er aktivt brukt i norske skoler i dag. Dette er en tanke som innebærer flere ulike typer vurderingsformer, men hvor alle har et ønske om at vurderingen skal fremme læringen. Det er altså en måte å tenke på vurdering og undervisning i samme åndedrag, og ikke som to separerte aktiviteter. Dette gjør at mye av vurderingen finner sted i klasserommet som en prosess der både lærer og elever deltar, og på den måten blir den en del av elevenes læringsarbeid (Engh, 2010, s. 38).

Selv om vurdering for læring ble lansert som en motsetning til vurdering av læring, som jeg tidligere i kapitlet har omtalt som summativ vurdering, må det ikke forstås som en absolutt motsetning. Ifølge Engh (2010, s. 37) er det nødvendig for læreren å kjenne elevenes nåværende kompetanse og tankegang i oppgaveløsning. Han skriver også at det er urealistisk at summativ vurdering blir helt lagt bort i norsk skole, men at det bør være mulig å utvikle metoder hvor slike resultater blir brukt på en formativ måte. Med dette menes at prøver, og annet elevarbeid, skal være et bidrag til økt kompetanse hos eleven, og ikke for å ha mulighet til å regne seg fram til en gjennomsnittskarakter som da blir standpunkt-karakter. Nå skal

heller standpunktkarakteren være et uttrykk for elevens kompetanse når faget avsluttes (Engh, 2010, s. 37-38).

En form for vurdering som er svært populær når det er snakk om vurdering for læring er framovermeldinger. Tradisjonelt sett har elever fått vurdering som gjør dem oppmerksom på feil og mangler, og i for liten grad respons som forteller mer om hva de bør gjøre for å lære mer. Responsen kan peke bakover på det elevene har prestert eller framover mot det vi kan forvente de kan prestere. Framovermeldingene skal i teorien gi elevene faglig hjelp og bevisstgjøre dem på mulige strategier for å ta nye steg, men også gi elevene troen på at de er i stand til å nå målene man setter for dem. I en slik vurderingsform er det viktig å være tydelig, både med ros, tips og hva man forventer videre av elevene. Det er fort gjort at man bare gir ros for å styrke elevenes selvbilde. Dette kan funke for å styrke relasjonen med elevene og å gi dem mestringsfølelse. Samtidig kan det oppleves hemmende om elevene føler de ikke fortjener rosen (Engh, 2010, s. 44).

2.1.3 Vurdering av læring

Som nevnt tidligere i kapittelet er det i dag slik at det er urealistisk med en ungdomsskolehverdag uten summativ vurdering. Dette skyldes i stor grad det norske lovverket og hvilke rettigheter elevene har i skolen.

En summativ vurderingsform kombineres ofte med en tilhørende tilbakemelding. Dette er en vurderingsform som gir eleven en respons på læringen som har funnet sted, altså vurdering av læring. Tilbakemeldingen kan virke oppmuntrende for elever som får en positiv tilbakemelding og en tilhørende god karakter, men kan skade både motivasjon, selvfølelse og videre læringsmuligheter om den er negativ (Smith, 2009, s. 30; Høihilder, 2011, s. 92). Samtidig så kan denne undervisningsformen også være nyttig i en formativ prosess da det er nyttig for en lærer å kjenne til elevens ståsted for å planlegge veien videre (Smith, 2009, s. 31).

Ungdomstrinnet har en vurderingstradisjon med bruk av karakterer, og denne skal si noe om hva eleven kan ut fra gitte mål (Andreassen og Gamlem, 2009, s. 116). Denne summative vurderingsformen er noe elever har krav på når de er ferdige med et fag fra åttende klasse og videre ut i den videregående skolen. Engh (2010, s. 47) skriver at en vanlig begrunnelse for å gi karakterer er at elevene skal vite hvor de står og hvordan de ligger an. Dette mener han kan være problematisk da det skjuler seg en vurdering av flere kompetanser bak en karakter. Med dette menes at karakteren ikke gir informasjon om hva man gjorde godt og hva som var

mindre bra. Dette gjør at en karakter må følges opp av skriftlige eller muntlige forklaringer om den skal være av verdi for videre læring. Engh (2010, s. 47) skriver også at forskriften til opplæringsloven legger opp til at karakterer i løpet av skoleåret skal ha til hensikt å øke elevenes kompetanse, og at det er vanskelig å påvise at de gjør nettopp dette. Likevel kan man si at dette er tilfellet. Lauvås (2018, s. 27) skriver at en karakter kan gi nyttig informasjon til arbeidet videre, men da med støtte av en kommentar. Riktignok må man være forsiktig fordi karakteren ofte blir det viktige for elevene og kan ta oppmerksomheten vekk fra kommentaren.

2.1.4 Vurdering som læring

Det finnes også muligheter for å la elevene vurdere seg selv og hverandre. Dette omtales som «vurdering som læring», og er ment for å støtte elevenes metakognitive kompetanse. Med dette menes at elevene blir selvregulerte i sin egen læring, og har kunnskap og kontroll over sin egen læringsprosess (Utdanningsdirektoratet, 2015). Gjennom denne vurderingsretningen blir elevene selv aktive, enten det gjennomføres som egenvurdering, hverandrevurdering eller lærervurdering. Ved å gi elevene mulighet til å vurdere seg selv eller andre elever skapes en selvregulerende prosess hvor elevene overvåker sin læring og justerer eget arbeid basert på dette. Ideelt sett kan det føre til store endringer i egen forståelse og gjøre dem i stand til å analysere egen læring og egne læringsstrategier (Wølner, 2013, s. 48).

2.2 Motivasjon

Motivasjon blir ansett som en forutsetning for læring for barn og unge, og var et emne mine informanter ofte beveget seg inn på i de kvalitative intervjuene som har blitt gjort til denne undersøkelsen. Når elever er villige og i stand til å yte en innsats, og benytter seg av ressursene rundt dem, får de utnyttet sitt fulle potensiale i skolen (Grimsæth og Hallås, 2013, s. 135-136). I begrepet motivasjon finner vi både årsaken og målet for en handling, og det sier noe om hvilken pris man er villig til å betale for å oppnå målet (Nordahl et al., 2012, s. 48). Grimsæth og Hallås (2013, s. 137) skriver at følelser, tanker og forventninger spiller en viktig rolle for en elevs motivasjon til å utføre en aktivitet.

Innenfor motivasjonsbegrepet skiller vi mellom indre og ytre motivasjon. Ytre motivasjon kan være at elevene motiveres av at foreldrene gir de belønning i form av eksempelvis penger for gode karakter eller arbeid med lekser. Et annet eksempel kan være at elevene får gå tidlig fra timen om de jobber bra gjennom hele skoleøkten. Grimsæth og Hallås (2013, s. 137) skriver imidlertid at det er den indre motivasjonen som er utslagsgivende i det daglige. Denne formen

vil som regel resultere i god arbeidsinnsats, som da vil si at elevene gjør så godt de kan fordi det er et ønske om å lære.

Motivasjon er også knyttet til tidligere påvirkning, ens verdigrunnlag, interesser, gleder og mestring. Forhold utenfor skolen kan også spille inn. Dette kan være foresattes interesse for skole og skolearbeid, deres egen utdanning og hvilke forhold man har ellers i hjemmet (Grimsæth og Hallås, 2013, s. 136-137; Skaalvik og Skaalvik, 2011, s. 15; Bakken, 2016, s. 34).

Mestring, som er ett av punktene over, kan påvirke elevens motivasjon. Mestringsopplevelser kan være med å bygge opp om en positiv oppfatning av seg selv, og dermed også ha en direkte effekt på den indre motivasjonen. Grimsæth og Hallås (2013, s. 138) skriver at alle har et behov for å lære, oppleve at man lykkes og oppleve mestring, og deretter få anerkjennelse for dette. Denne anerkjennelsen fra personer eleven ser opp til vil påvirke elevenes mestringsopplevelse, og da også vise at det finnes en hensikt med å lære. Innenfor mestringsbegrepet kommer Bandura sin teori om forventning om mestring. Dette handler om at man organiserer og gjennomfører en plan for å nå et mål man har satt seg, og har troen på at man kan utføre dette (Bandura, 1997, s. 3). Med andre ord kan man si at forventning om mestring kan være med på å enten gi et ønske om å nå et mål eller at eleven prøver å unngå å tape. Her kommer lærerens rolle inn og blir sentral. Støttende lærere, forventningsfulle lærere og lærere som tror på eleven, sammen med tilpassede oppgaver, er viktig for å bygge opp eller bevare elevens forventning om mestring (Grimsæth og Hallås, 2013, s. 149). Dette er viktig fordi elevenes forventninger kan avgjøre om en elev ser på oppgaven som en utfordring, hindring eller trussel (Skaalvik og Skaalvik, 2011, s. 19).

I forrige kapittel ble teori om vurdering presentert, og to vurderingsformer som Smith (2009, s. 31) trekker fram som sentrale i samspillet med motivasjon er tilbakemelding og framovermelding. Disse to vurderingsformene er ikke helt like siden den første handler om å vurdere det som har vært, mens den andre legger en plan for framtiden. Her har læreren en sentral rolle i å motivere gjennom vurderingen. Om avstanden mellom nåværende og ønsket ståsted oppleves som for stor, kan det virke negativt på læringsprosessen og eleven kan gi opp. Om læreren lykkes med sin vurdering, og gir eleven en følelse av mestring og at man kan klare det framovermeldingen etterlyser, kan det ha en positiv virkning på motivasjonen for læring. Den optimale vurderingen bør være individuell og bør ta utgangspunkt i den enkeltes ståsted. Noen har behov for at neste mål virker nært og realistisk, mens andre har et behov for at neste mål ligger høyt, og at man har kort tid på å oppnå målet. Problemet blir uansett det

samme enten dissonansen mellom nåværende og ønsket ståsted er for liten eller for stor; det er nødvendig å finne det som gir positiv innvirkning på motivasjonen for læring (Smith, 2009, s. 32). Dersom man som lærer lykkes kan man si at vurderingen er en god undervisning.

Kunsten er å finne balansen mellom kritisk analyse, veiledning, krav og utfordring for den enkelte elev (Smith, 2009, s. 33).

2.3 Læring

I arbeidet med vurdering er stort sett alltid læring nevnt. Enten det er vurdering for, av eller som læring. Dette skyldes at en svært sentral del av det man gjør i skolen er å i størst mulig grad fremme elevs læring. Hvordan dette har blitt gjort opp gjennom historien har variert veldig, og også den dag i dag er det ulike syn på hva som er den beste framgangsmåten. Det er disse ulike perspektivene jeg vil ta for meg i dette kapitlet.

Det behavioristiske perspektivet på læring stod sentralt i store deler av forrige århundre. Perspektivet ser på mennesket som en ren tavle og at bortimot alt mennesket har av kunnskap og erfaringer er lært. Dette betyr kort sagt at alle mennesker kan lære hva som helst med riktig påvirkning og stimulering, men i ulik hastighet (Imsen, 1998, s. 30). Behavioristene mente at læring fant sted når man fikk en varig endring i atferd, og at disse atferdsendringene ble forklart ved at det ble etablert nye forbindelser mellom stimuli og respons, eller da observerbare hendelser i omgivelsene og observerbar atferd hos individet (Bråten, 2011, s. 45). Dette er et perspektiv som påstår at kunnskap finnes utenfor individet og kan avgrenses og deles opp. Med dette menes at for å tilegne seg kunnskap må prosessen deles inn i flere små steg med forsterkning etter hvert steg. Man kan basert på dette si at læring skjer ved å samle opp små kunnskapsbiter om gangen, at hvert mål undervises eksplisitt og at man må testes ofte for å sikre mestring (Dysthe, 2001, s. 37). Sentralt i det behavioristiske perspektivet på læring står konsekvensene av ens handlinger. Positive og negative konsekvenser som man opplever etter sine handlinger vil avgjøre i hvilken grad man vil gjenta en handling. For eksempel øker sannsynligheten for at en elev vil gjenta atferd som etterfølges av ros og anerkjennelse fra lærer eller medelever, men på motsatt side minker om det etterfølges av fjerning av positiv stimuli (Bråten, 2011, s. 46).

Senere vokste det kognitive perspektivet fram med en forestilling om at læring foregår ved at individet konstruerer forståelse ved at ny informasjon integreres med tidligere kunnskap. Man fikk her et mer positivt syn på individet fordi man anerkjente bakgrunnskunnskap, og at dette igjen åpnet opp for et fokus på individets deltakelse gjennom aktivitet. I stedet for å anse

eleven som en passiv mottaker av informasjon, la man opp til at eleven selv skulle få konstruere sin forståelse basert på tidligere kunnskap og ved bruk av læringsstrategier. På en måte kjenner man igjen mye av dette perspektivet i norsk skole i dag, men det har likevel høstet kritikk for mangel på sosialt og kulturelt søkelys (Bråten, 2011, s. 47).

Det finner man i det tredje perspektivet på læring. Det sosiokulturelle perspektivet vektlegger elevers samhandling med andre mer kunnskapsrike personer i jakten på læring. Tanken bak dette er at man som barn begynner å lære om noe ved å få veiledning av foreldre eller lærer, men at gjentatte slike sosiale erfaringer kan gjøre at barnet kan ta over den mer kunnskapsrikes rolle, og ta i bruk sine egne tanker og erfaringer som de har observert at andre har brukt. Man kan altså si at man i dette perspektivet er opptatt av å tilegne og konstruere ny forståelse og kunnskap, men at dette i all hovedsak skjer i sosial samhandling med andre mennesker (Bråten, 2011, s. 48). I en mer moderne form anser det sosiale perspektivet samarbeid, fordeling av ansvar, gjensidig tilgang til ressurser, delt forståelse og mer fullverdig deltakelse i fellesskapet som den mest effektive vei til læring (Bråten, 2011, s. 49). Deltakelse i fellesskapet kan også føre til en sosial sammenligning mellom elevene. Dette omtaler Festinger (1954, s. 118), og i begrepet legger han at mennesker har en tendens til å sammenligne seg med hverandre, og da gjerne med personer som ligner på en selv (Festinger, 1954, s. 120). Dette kan påvirke elevers motivasjon, men det kan også styrke elevers læring ved at man lærer av hverandre.

Som vi nå har sett varierer det veldig hvilken oppfatning man har av læring, og at framgangsmåter vil avhenge mye av hvilket teoretisk perspektiv man har på læringen. Men det må heller ikke være slik at det er enten det ene eller det andre. Man kan også bruke de ulike perspektivene til å utfylle hverandre. Dette vil da være et mer pluralistisk syn (Bråten, 2011, s. 49), som ikke er en unaturlig inngang da mennesker er svært forskjellige. Læring har nemlig alltid et hvem. Dette er den lærende personen, og denne personen vil alltid ha individuelle egenskaper som vil være med å fremme og hemme læringsprosessen. Dette kan for eksempel være knyttet til kapasitetsforskjeller i arbeidshukommelsen, hjernens evne til å prosessere informasjon, hva som motiverer, hvilke læringsstrategier som er mest effektive og hvilke bakgrunnskunnskaper man sitter inne med (Bråten, 2011, s. 51-52).

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for de metodiske valgene som er gjort for denne oppgaven.

3.1 Metodevalg

Samfunnet, og da også skolen, handler om mennesker og deres samhandling med andre. Det betyr at om man skal forske på skolen, eller de som er i skolen, må man benytte seg av samfunnsvitenskapelige forskningsmetoder. Disse metodene dreier seg om å få informasjon om den sosiale virkeligheten, og bruke den informasjonen til å analysere og forstå samfunnsmessige forhold og prosesser (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 16).

I samfunnsforskning finnes det to hovedformer for å finne fram til data, kvalitativ og kvantitativ forskning. Den kvalitative forskningen blir presentert gjennom tekst og den kvantitative forskningen blir presentert gjennom tall (Hammersley og Atkinson, 1996, s. 9). Ved å benytte seg av den kvalitative forskningsmetoden går man i dybden med sine informanter. Dette kan resultere i at man ikke når over like mange informanter som ved en kvantitativ metode. Den kvantitative metoden er som regel mindre fleksibel, spesielt siden deltakerne ofte blir stilt identiske spørsmål (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 17).

Basert på min problemstilling, som etterspør hvilke tanker lærere og elever gjør seg om de ulike vurderingsformene i ungdomsskolen, har jeg valgt å benytte meg av den kvalitative forskningsmetoden. Jeg vil på den måten få snakket med både lærere og elever om temaet, samtidig som jeg kan få tilgang til mer detaljerte historier hos den enkelte lærer eller elev, og dermed få deres egen beskrivelse av livssituasjonen personen befinner seg i (Dalland, 2017, s. 65). Den kvalitative metoden er en mer fleksibel metode enn kvantitativ forskning, og dette har vært med på å avgjøre mitt valg om å velge slik jeg har gjort. På den måten har jeg muligheten til å oppklare misforståelser og stille oppfølgingsspørsmål der det er nødvendig for å få best mulig svar på det jeg lurer på. Oppfølgingsspørsmål kan være en viktig brikke i innhenting av data da personer kan være veldig forskjellige i hvordan de besvarer spørsmål på. Noen har lett for å snakke, mens andre er mer innesluttede og sliter med å uttrykke det de ønsker (Dalland, 2017, s. 65). Det kvalitative intervjuet kan være mer eller mindre strukturert. (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 78). Selv ønsket jeg å gjøre det som omtales som et semistrukturert intervju. Dette er en planlagt, men samtidig fleksibel samtale, hvor intervjuguiden er utgangspunktet for intervjuet, men spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 79).

Innenfor kvalitativ metode må funnene man finner gjennom intervju analyseres. I min forskning har jeg brukt en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologien handler i denne sammenheng om å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes perspektiver og deretter beskrive verden slik informantene opplever den. (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 45).

3.2 Intervjuguide og utvalg

Jeg har til min undersøkelse laget ulike intervjuguider, da jeg har intervjuet både lærere og elever. I intervjuguidene er spørsmålene formet for å besvare problemstillingen min, men de er formulert på ulikt vis til lærerne sammenlignet med elevene. Det er også noe ulik formulering på spørsmålene da lærerne og elevene praktiserer ulike vurderingsformer, men de overordnede temaene er like. Spørsmålene er formulert slik at de skal være enkle å forstå for alle intervjupersonene, men oppfølgingsspørsmål står ikke alltid nedskrevet i guiden. Dette er et resultat av den semistrukturerte intervjuformen jeg har valgt å benytte meg av.

I utformingen av intervjuguidene mine har jeg benyttet Christoffersen og Johannessen (2012, s. 80-81) sine anbefalinger om hva et intervju bør inneholde og hvilke typer spørsmål man skal stille. Intervjuguiden innledes med at forskeren må presentere seg selv og prosjektet og gå gjennom hvordan intervjuet dokumenteres og lagres. Deretter oppfølges dette med enkle spørsmål knyttet til bakgrunn og annen relevant informasjon. Videre inneholder intervjuguiden introduksjonsspørsmål hvor temaet introduseres. Nøkkelspørsmålene er hoveddelen av intervjuguiden til et kvalitativt intervju. Det er her man skal få intervjupersonene til å presentere sin kunnskap og syn på emnet man forsker på. I intervjuguidene til denne oppgaven handler disse spørsmålene da om hvordan vurdering med og uten karakterer kan påvirke elevers motivasjon og læring. Siden kompliserte og sensitive spørsmål ikke har vært nødvendig for å få besvart problemstillingen er den neste, og siste, delen av intervjuguiden knyttet til avslutningen på intervjuet.

Jeg har intervjuet to lærere og seks elever fra ungdomsskoletrinnene for å belyse min problemstilling. Jeg tok direkte kontakt med lærerne, som igjen satt meg i kontakt med tre elever hver. Jeg har valgt å nummerere intervjupersonene for å sikre deres anonymitet, hvor lærerne omtales som Lærer 1 og Lærer 2, og elevene kalles Elev 1, Elev 2, Elev 3, Elev 4, Elev 5 og Elev 6. Dette gjøres fordi hverken alder, kjønn, skoletilhørighet eller navn har relevans for oppgavebesvarelsen.

3.3 utfordringer

I metodearbeidet har det også oppstått ulike utfordringer som kan ha påvirket resultatene mine. Det første som møtte meg i mitt arbeid var at jeg selv er uerfaren i forskerrollen. Dette kan spesielt ha spilt inn på forarbeidet mitt til intervju. Dette har selvfølgelig spilt inn på hvordan de første intervjuene ble, og erfaringene man tok med seg fra de første intervjuene gjorde nok at de siste intervjuene ble bedre. Dette kan ha ført til at de siste informantene har gitt bedre svar enn de første, mye på grunn av at spørsmålene har vært bedre stilt. Spesielt det sistnevnte, hvordan spørsmålene har blitt stilt, kan ha påvirket dataene mine.

En annen utfordring i studien er antallet informanter. Jeg har til sammen åtte informanter. Ved å snakke med to lærere og seks elever får man en liten indikasjon på hva de involverte tenker og mener, men det finnes nok sider og meninger som ikke er dekket på grunn av antallet informanter.

3.4 Det etiske og juridiske ansvaret

Forskning innebærer ofte at det samles inn informasjon om enkeltpersoner (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 43), og dette må man ta hensyn til i forskningsprosessen. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 41) skriver at en forsker må ta hensyn til tre typer retningslinjer: informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade.

Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi handler om at den som deltar i en undersøkelse skal kunne bestemme over sin deltakelse. Altså skal informanten gi et frivillig samtykke og ha muligheten til å kunne trekke seg uten å måtte begrunne dette. Kvale og Brinkmann (2018, s. 104) omtaler også disse rettighetene til informantene, samtidig som de skal gi et informert samtykke. Det handler om at de informeres om undersøkelsens overordnede formål og hvilke risikoer og fordeler det er ved å delta i forskningsprosjektet. Dette er et punkt jeg har tatt utgangspunkt i og flettet inn i informasjonsskrivet til informantene mine.

Det andre punktet, forskerens plikt til å respektere informantens privatliv, handler om at informantene har rett til å bestemme hvem de slipper inn i privatlivet sitt og hva de slipper ut av informasjon. Kort fortalt handler dette om å sikre at forskeren ivaretar konfidensialitet og ikke bruker opplysningene slik at informantene kan identifiseres. Dette gjør jeg i oppgaven ved å fullstendig anonymisere mine informanter.

Den siste retningslinjen, forskerens ansvar for å unngå skade, er ikke relevant for min oppgave og problemstilling. Det handler om at det må vurderes om innsamling av data kan berøre sårbare og følsomme områder som kan være vanskelig for informanten å komme seg ut av igjen (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 42).

I mitt forskningsprosjekt ble det også en aktuell problemstilling med samtykke fra umyndige da jeg har brukt ungdomsskoleelever som informanter. Hovedregelen her er at man må ha samtykke fra foresatte om informant ikke er fylt 18 år. Hvis det ikke innhentes sensitive opplysninger kan barn samtykke selv fra de er fylt 15 år (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 45-46). Siden jeg ikke har hentet inn sensitive opplysninger forholdt jeg meg til elever mellom 15 og 16 år i min undersøkelse. Dette gjorde at mine informanter kunne samtykke selv.

Jamfør personvernloven er forskningsprosjekter hvor det innhentes personopplysninger pliktige til å meldes inn til Norsk senter for forskningsdata. Dette gjelder også hvis man skal ta i bruk elektroniske hjelpemidler (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 43). Dette ble gjeldende for mitt prosjekt da forskningsintervjuene mine ble tatt opp med lydopptaker. Etter transkribering av lydopptakene ble de fjernet. All informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner er taushetsbelagt, og skal derfor anonymiseres.

3.5 Reliabilitet og validitet

To grunnleggende spørsmål i all forskning er hvor pålitelig og relevant den data man har innhentet er. Disse to punktene omtales i forskning under begrepene reliabilitet og validitet.

Reliabilitet i intervjuforskning knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data og om de samme dataene kan reproduseres av andre forskere (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 276).

Reliabilitet handler i tillegg til dette om hvilke data som brukes, måten de samles inn på og hvordan de bearbeides (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 23). Siden jeg valgte å benytte meg av kvalitative intervjuer snakket jeg med til sammen åtte informanter, men jeg snakket ikke med de mer enn én gang. De fleste spørsmålene jeg stilte mine informanter var åpne, og dette ga åpne og personlige svar i retur. I min problemstilling spør jeg etter hvilke tanker lærere og elever gjør seg om ulike vurderingsformer, og da jeg valgte hvilke informanter jeg skulle intervjuer visste jeg innerst inne at de ville ha ulike meninger og dermed også gi ulike svar. Likevel prøvde jeg å unngå ledende spørsmål. I et kvalitativt intervju, hvor man åpner opp for mindre planlagte oppfølgingsspørsmål, kan det være noe vanskelig å unngå. Ledende spørsmål kan svekke datas reliabilitet (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 276),

men jeg føler selv jeg har klart å unngå dette i mine intervju. Jeg synes også at informantenes personlige vurderinger og beskrivelser er med på å gi de innsamlede dataene reliabilitet.

Validitet i samfunnsvitenskapene handler om i hvilken grad en metode er egnet til å undersøke det man skal undersøke (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 276) og hvor godt innsamlet data representerer virkeligheten. Eller med andre ord hvor relevant dataene er (Christoffersen og Johannesen, 2012, s. 24). I mine intervjuer hadde jeg, som nevnt tidligere, åpne spørsmål til mine informanter. Dette gjorde at de tidvis begynte å omtale ting som ikke var relevant til min undersøkelse, men jeg stoppet informantene om de gikk for langt unna spørsmålene og fikk dem tilbake igjen på temaet. Dette gjorde at det ble innsamlet lite irrelevant data, selv om det selvsagt ble noe. Når det kommer til i hvilken grad mine informanters svar gjenspeiler andres erfaringer er det vanskelig å bevise og det blir derfor vanskelig å si at innsamlet data gir et tydelig svar på hvilke tanker alle lærere og elever har om hvordan ulike vurderingsformer kan påvirke deres skoleopplevelser, men dette er heller ikke meningen med forskningen. Jeg har fått svar på det jeg ønsket fra mine informanter, og på den måten sikret meg at jeg har fått svar på det jeg ønsket å forske på. Kort oppsummert kan man altså si at innsamlet data ikke gjenspeiler selve virkeligheten, men representerer fenomenet. Basert på Christoffersen og Johannesens (2012, s. 24) omtale av validitet gjør at man kan si at innsamlet data i denne forskningen er valide.

4 Presentasjon og drøfting av data

I dette kapittelet vil jeg presentere innsamlet data og drøfte dette ved å koble inn teori fra teorikapittelet. Kapittelet er delt inn i tre ulike deler for å gjøre det oversiktlig. Det er delt inn på samme måte som i teorikapittelet med vurdering i skolen, motivasjon og til slutt læring. Informantene vil omtales anonymt. Lærer 1 og Elev 1, 2 og 3 benytter til vanlig ikke karakterer i vurderingen, mens Lærer 2 og Elev 4, 5 og 6 gjør dette. Målet er ikke å sette informantene og deres svar opp mot hverandre, men å presentere hvilke erfaringer de ulike har. Sammen med presentasjonen av data vil jeg drøfte uttalelsene til informantene opp mot teori fra teorikapittelet.

4.1 Vurdering i skolen

I innsamlingsprosessen av data har to lærere blitt intervjuet. Lærer 1 bruker ikke karakterer i sin vurdering av elevene gjennom semesteret. Hun har tidligere i karrieren benyttet seg av karakterer, eller summativ vurdering, etter hvert elevarbeid, men føler ikke det er veien til å bidra til elevers læring. Hun prøver å ha en formativ vurderingsform, men supplerer denne med en summativ vurdering i slutten av hvert semester. Lærer 2 har på sin side alltid vurdert elever med karakter og tilbakemelding, men mener at dette ikke er det viktigste i en vurdering. «Hva som skrives eller sies i vurderingen (...) er viktigst, og hvordan de vurderes. Det er viktig at den er rettet videre mot det som kommer senere» (Lærer 2).

I teorikapittelet ble framovermelding nevnt som en vurderingsform som er sentral i skolen i dag, og er muligens hvor vi finner det største skillet mellom summativ og formativ vurdering i den norske skolen. Lærer 1 benytter seg av dette i så mange vurderingssituasjoner som mulig, selv om det innebærer en del ekstra arbeid. «Man bruker mer tid. I hvert fall som lærer. Fordi man hele tiden skal gi vurdering underveis i tillegg til at man må se på sluttresultatet om eleven har forbedret seg fra første til neste gangen. Det er jo det som er målet. Ja, i tiende skal alle kompetansemålene vurderes (...) og de skal ha en karakter, men alt som skjer underveis skal gjøre at eleven føler mestring og hele veien skal kunne forbedre seg» (Lærer 1). Dette er en del av formativ vurdering Lærer 2 også ser at elevene kan ha stort læringsutbytte av, og er derfor noe som er ønskelig å benytte selv om man bruker summativ vurdering. «Det kan da være fint å gi elevene mulighet til å gjøre et andreutkast basert på en underveisvurdering. Da får elevene jobbet mer med det og de kan få mer eierskap i sitt arbeid» (Lærer 2). Det Lærer 2 her beskriver er vurdering for læring, samtidig som man gir en vurdering av læringen.

Ifølge Engh (2010, s. 37) er det mulig å ikke se på vurdering for læring og vurdering av læring som to absolutte motsetninger, selv om de i utgangspunktet er tiltenkt å være det. Han skriver at det kan være nyttig å kjenne til elevens kunnskapsnivå når man skal veilede elevene videre. Denne kombinasjonen av summativ og formativ vurdering kan omtales som tilbakemelding. Det er en vurderingsform som gir eleven en respons på læringen som har funnet sted, altså vurdering av læring. Tilbakemeldingen kan virke oppmuntrende for elever som får en positiv tilbakemelding og en tilhørende god karakter, men kan skade både motivasjon, selvfølelse og videre læringsmuligheter om den er negativ (Smith, 2009, s. 30). Lærer 1 er ikke enig i denne betraktningen. «Vi opplevde at summativ vurdering stoppet læringen. (...) Eleven fikk ingen mulighet til å forbedre arbeidet sitt. De fikk en prøve, man rettet prøven, ferdig med prøven, karakteren 3, tema ferdig. (...) Det vi nå ser er at karakterpresset på elevene minsker og elevene mine snakker ikke om det heller. Det at de også får en ny sjanse (...) gjør at de opplever mestring» (Lærer 1). Hun mener altså at bruken av karakter stopper læringen, hemmer mestringen og at kombinasjon av framovermelding og karakterbruk ikke samhandler like godt som Lærer 2 mener. Dette kobles med det Lauvås (2018, s. 27) skriver om at karakteren kan ta oppmerksomheten vekk fra kommentaren til læreren.

Lauvås sin tilnærming til elevenes oppmerksomhet får støtte av elevene jeg har snakket med som får karakterer i vurderingene sine. De er alle tre samkjørte om at man først ser etter karakter. «Jeg føler at ved å få karakterer så fokuserer jeg mindre på de tilbakemeldingene som jeg får og hva vi må jobbe med videre» (Elev 4), «Altså, jeg ser bare på tilbakemeldingen hvis jeg er misfornøyd med karakteren min» (Elev 5), «Jeg sjekker alltid karakteren først. Det er det viktigste. Når jeg har sett på den så tar jeg en titt på tilbakemeldingen. (...) Jeg bryr meg om begge, men karakter er selvfølgelig viktigst for meg» (Elev 6). Alle tre sitatene fra elever som vurderes summativt er altså samstemte om hva som har deres oppmerksomhet, selv om de i ulik grad verdsetter den skriftlige tilbakemeldingen. Dette vitner om at det er karakteren som er det viktigste for de som får summativ vurdering, og forklaringen bak ikke alltid er av interesse.

Elev 1, som vurderes formativt helt fram til terminkarakteren skal gis i slutten av hvert semester, er enig i teorien om at karakterer kan hindre lærerens kommentar sitt utbytte, og er sånn sett glad for å ikke få karakterer, men synes samtidig det er vanskelig å vite hvordan man ligger an uten summativ vurdering. Den samme vurderingen har Elev 3 gjort. «Karakterer kan være bra på noen ting. For eksempel kan man få oversikt over hvor man ligger. (...) Det er jo

bra. Når man får tilbakemelding så får man på en måte ikke vite helt hvor man ligger siden man får kommentar på det man har mestret og det man ikke mestret» (Elev 3). Hos to av tre elever som til daglig vurderes formativt ser vi et ønske om å vite hvordan man ligger an til den summative vurderingen i slutten av semesteret. Dette vitner om at den formative vurderingen kan være noe utydelig når det skal bygge opp mot sluttvurderingen med karakter, som elevene har krav på (Forskrift til opplæringsloven, 2006, § 3-4).

Dette bygger opp under Lauvås (2018, s. 26-27) sin teori om at det er viktig for elevene å vite hvilken vurderingsform som benyttes slik at det ikke blir forvirrende for elevene. Det er begge lærerne jeg har snakket med oppmerksom på, og Lærer 1 er klar over problematikken med at de til slutt skal få en summativ vurdering. Likevel føler hun at de ofte selv vet hvordan man ligger an når denne skal gis. «Ved semesterslutt får de en karakter. (...) Vi vurderer elevens kompetanse og de får en sjanse til å snakke om (...) hvordan eleven synes det gikk? (...) Og inne i dette vurderingsskjemaet til elevene er det et eget skjema for eleven. Så når læreren har skrevet sin vurdering skal eleven inn å skrive sin vurdering i skjemaet. Vi opplever at vi er samkjørte. At elevene forstår ut fra vurderingene og samtalene nivået de ligger på. (...) Da får de en karakter i vurderingssamtalen til slutt. Ikke slik at «du fikk tre på den prøven, fire på den og en tre minus, og det blir til sammen en treer». Men mer at «i dette semesteret er det dette du har gjort, du har forbedret deg og du har tatt til deg tilbakemeldingene dine og forbedret oppgavene dine. Ut fra vurderingskriteriene så ligger du på denne karakteren»» (Lærer 1). Lærer 2 er enig med elevene om at karakter gir elevene en god indikasjon og hindrer store overraskelser. «Én av grunnene til at jeg gir karakterer er for at de skal vite hvordan de ligger an i faget. De får jo en skriftlig eller muntlig vurdering også for å forklare hva som var bra og hva man må jobbe videre med for å lære enda mer og for å få bedre karakter» (Lærer 2). Her ser vi altså at både Lærer 1 og Lærer 2 er oppmerksom på at elevene skal vite hvor de ligger. Dette er en av grunnene til at Lærer 2 ønsker å benytte seg av både karakter og en tilhørende kommentar. Lærer 1 har derimot ikke inntrykk av at elevene sliter med å vite hvordan de ligger an fordi de har ganske like vurderinger som lærerne. Dette har hun inntrykket av gjennom bruken av vurderingsformen egenvurdering.

Wølner (2013, s. 48) sier egenvurdering er en måte å gi elevene store endringer i egen forståelse og å gjøre dem i stand til å analysere egen læring, og er det som tidligere i teksten har blitt omtalt som vurdering som læring. Altså kan det virke som dette er en pedagogisk sterk måte å vurdere elevene på, og at selv om elevene sier de savner karakterer som en tydeliggjøring av hvordan man ligger an, så er det ofte samkjørte med lærer. Samtidig er det

forståelig at man på ungdomsskolen kan synes det er vrient å tolke hvilken måloppnåelse som ligger bak kommentarene, og det virker som karakteren som venter på slutten av semesteret kan forstyrre den formative læringen underveis. Med reglene i den norske skolen om at man skal vurderes med karakter gjennom terminkarakteren, så virker det som det kan være vanskelig å få til en helt formativ vurdering som den som presenteres gjennom teori siden den ligger igjen som et forstyrrelsesmoment. Dette til tross for at elevene som blir vurdert formativt gjennom skolesemesteret ellers er stort sett positive til sin vurderingsform.

4.2 Motivasjon

Motivasjon blir ansett som en forutsetning for læring for barn og unge. Det sier noe om hvor villig man er til å oppnå et mål man selv eller en annen har satt for deg, og hvorfor man ønsker å nå dette målet (Grimsæth og Hallås, 2013, s. 135-136; Nordahl et al., 2012, s. 48). Dette gjør at motivasjon også er essensiell når man skal diskutere vurderingsformer.

Både Lærer 1 og Lærer 2 anerkjenner at motivasjon kan både styrkes og svekkes gjennom ulike vurderingsformer, men de er uenig om hvilken vurderingsform som motiverer mest og viktigheten av hvilken motivasjonsform elevene opplever. Fellesnevneren mellom de to er dog å fremme læring hos elevene. «Da vi begynte med å ikke ha karakterer opplevde vi at noen av elevene ble skuffet. Noen sa til og med til meg at «jeg blir bare motivert av karakter». Men vi (...) hadde bestemt at vi så (...) at karakterpresset førte til at elever stresset, skulket, ble lei seg og ikke klarte presset. (...) De elevene som skulle få femmere og seksere, eller trodde de skulle få det for det hadde lærerne på barneskolen sagt, var litt skuffet fordi de ønsket å se femmeren eller sekseren. Men de elevene som slet litt med skolen, ikke hadde noen motivasjon og syntes ting var vanskelig opplevde nå mer mestring. (...) Så vi føler at stemningen er god, ingen mas om karakterer og elevene virker ikke overrasket over karakterene de får til slutt i semesteret» (Lærer 1). «Jeg tror karakterer både kan virke positivt og negativt på elever. For mange elever, og da spesielt de som har gode erfaringer med karakterer, vil nok ønsket om å fortsette å få gode karakterer være sterkt. Jeg tror også dette kan være tilfellet for de som ligger litt under de flinkeste. (...) Det er jo dette vi kjenner som ytre motivasjon og jeg vet at det ikke alltid er ideelt, men samtidig vet jeg at det kan bidra til hardt arbeid, (...) så kan elevene lære veldig mye av det arbeidet de legger ned. Dersom dette bare blir pugging til den ene prøven eller presentasjonen er det (...) uheldig, men her har vi lærere en viktig rolle. Da er det kanskje arbeidsformen som er problemet, og ikke karakteren. (...) For elever som har negative erfaringer med karakterer fordi de til stadighet blir skuffet, så tror jeg faktisk de kan bli demotivert av karakterer» (Lærer 2).

Begge lærerne anerkjenner karakterer som motivasjonsmiddel og Lærer 1 har til og med opplevd at elever sier de ikke er motivert til å jobbe med skole uten karakterer. Likevel føler hun at det med tiden har blitt lettere og at elevene stresser mindre med karakterer, men likevel er motiverte til å jobbe. Lærer 2 begrunner sin bruk av karakterer med motivering som et argument, men innser også at elever som ikke har de beste resultatene kan bli demotivert. Mye av det samme går igjen i elevenes svar. De er samstemte om at for skoleflinke elever vil karakterer være en ekstra motivasjon, og er utelukkende positiv til dette. De er, som lærerne, også klar for mulighetene for hvordan skuffelsen kan påvirke dem. Elev 2 sier «selv har jeg ganske gode tilbakemeldinger og gode karakterer på slutten av semesteret, så jeg som «flink» elev ville hatt et godt utbytte av karakterer i form av motivasjon, men samtidig ville jeg blitt veldig ødelagt om jeg fikk en dårlig karakter.» Elev 2 får støtte av Elev 4 i at karakterer motiverer. «Det gjør i grunn at jeg jobber litt hardere. Jeg vil jo ha best mulig karakter, så da må jeg si at det motiverer meg ganske mye» (Elev 4). Samtidig som disse to har et litt ulikt søkelys er de, og de andre informantene, enig om at karakterer kan fungere som motivasjonsmiddel. Det er også en ganske generell enighet blant de fleste om at det kan være svært demotiverende for de som blir skuffet. Det virker også som elevene ser på karakterer som en måte å bli vurdert på og en måte å bli motivert til å jobbe hardt på.

Basert på det informantene sier om vurdering og hvordan det påvirker elevene så kan man si at elever med middels til gode karakterer motiveres til å jobbe hardere og til å lære mer ved at man blir vurdert summativt. Samtidig kan karakterer være med på å bryte ned motivasjonen til elever som ikke har de beste resultatene. Det virker også som noen av informantene mener at om man ikke er vant med karakterer så motiveres man likevel til å jobbe hardt med skolearbeid, bare at da blir fokuset noe annet. Dette kan være det Grimsæth og Hallås (2013, s. 138) omtaler som mestring. Når elever opplever mestring kan man bli motivert til å lære. Dette er noe som alle har et behov for, og at ved å oppleve mestring og anerkjennelse fra viktige personer, så øker ønsket om å lære mer. Man snakker da om at man har utviklet den indre motivasjonen, som Grimsæth og Hallås (2013, s. 137) omtaler som den utslagsgivende i det daglige. Vi så at Lærer 2 omtalte den ytre motivasjonen i intervjuet, og forsvarte at også denne formen for motivasjon kan ha sin nytte, til tross for at Grimsæth og Hallås omtaler motivasjonsformen i mer negative ordelag. Dette viser at det for alle parter er viktig at elever er motivert til å få positiv vurdering, men at de som ikke benytter summativ vurdering gjennom hele semesteret har et ønske om at det skal være mer motivasjon til å lære enn motivasjon til å jobbe hardt. Dette er også noe Elev 2 trekker fram som noe av det som

oppleves som mest positivt med å bli vurdert formativt. «Jeg synes det er veldig fint at vi ikke har karakterer fordi det gjør at skolen blir et sted man vil være, og at man følger med i timen fordi man ønsker å lære og ikke fordi man får det på en eller annen prøve» (Elev 2). Dette er et godt eksempel på indre motivasjon, som er den motivasjonsformen som oftest vil resultere i god innsats og læring (Grimsæth og Hallås, 2013, s. 137).

4.3 Læring

Målet med valg av vurderingsform handler i stor grad om å fremme elevens læring. Hvordan vurderingen rettes og i hvilken grad det motiverer er sentralt fordi man ønsker å maksimere læringen til elevene.

Både Lærer 1 og Lærer 2 er tydelig på at læring er målet, selv om de vurderer elevene på ulike måter. Basert på dette og de tre ulike læringsperspektivene presentert i teorikapittelet kan man altså si at man har det samme målet, men at man har ulike syn på hvordan man skal komme seg dit. «Det er hva som skrives eller sies i vurderingen som er viktigst, og hvordan de vurderes. Det er viktig at den er rettet videre mot det som kommer (...). Karakterer skal være en veldig liten del av vurderingen elevene får, men når det er slik at elevene må få en sluttvurdering for å komme seg videre i utdanningsløpet så ønsker jeg ikke å gi de en overraskelse. Det er likevel tilbakemeldingen de får som skal være elevenes fokus. (...) Som den viktige motivasjonsbiten karakter kan være så tror jeg at det ekstra arbeidet man legger ned virkelig kan hjelpe elevene til å lære» (Lærer 2). Dette er Lærer 1 uenig i. «Jeg har prøvd begge deler (...) og jeg ser ikke poenget med å gi karakterer når det ikke er sluttvurdering før i tiende. Alt annet før det handler bare om læring, ikke sant?» (Lærer 1). Her ser vi at målet til begge lærerne, til tross for ulike vurderingsformer, er det samme. Begge omtaler læring som målet, men mener veien dit er forskjellig.

Prosessen fram til sluttvurderingen er også ulike for de to lærerne. Mye av grunnen til dette er fordi undervisning og vurdering er tett knyttet opp til hverandre. «Vi bruker mye mer tid på fagsamtaler enn prøver, så prøvesituasjonen er (...) nesten forsvunnet» (Lærer 1). Lærer 2 forteller at hennes læringsstrategier også påvirkes av vurderingsformen. «Det påvirker helt klart hvordan vi jobber før en vurderingssituasjon. At vi vurderer mest summativt gjør ikke at vi blir låst til noen få arbeidsmåter. Skal elevene ha en prøve på slutten av et emne varierer man veldig i veien til det målet. Skal de for eksempel ha en presentasjon i grupper jobber de mye med andre elever, men skal presentasjonen holdes individuelt så jobber de mest individuelt. Så ja, vurderingsformen kan i hvert fall påvirke hvordan vi jobber» (Lærer 2).

Gjennom den formative vurderingen skal vurderingen foregå overalt og gjennom hele elevens prosess for å utvikle seg og bli bedre. Summativ vurdering legger vekt på hva som er rett, mens det i formativ vurdering heller er et søkelys på hva som kan forbedres og hvordan (Lauvås, 2018, s. 26). Man kan altså si at Lærer 2 kombinerer de to vurderingsformene i jakten på å maksimere elevenes læring ved bruk av karakter og fremoverrettet tilbakemelding, mens Lærer 1 har en formativ vurderingsprosess. Vi ser at Lærer 1 forteller at vurdering påvirker læringsstrategien, som heller mest mot arbeid etter det sosiokulturelle perspektivet, som er opptatt av sosial samhandling med andre mennesker (Bråten, 2011, s. 48), og mindre på individuelle prøver. Lærer 2 forteller om et pluralistisk syn på læring, som vil si at hun kombinerer de ulike læringsperspektivene (Bråten, 2011, s. 49)

Ifølge elevene kan også vurderingen være med på å påvirke deres læring, både på grunn av arbeidsmåtene fram mot vurderingen og om den suppleres med karakter. «Da diskuterer vi ofte hvilken tilbakemelding vi har fått, og så sammenligner vi om det er likt eller ikke» (Elev 1). Elev 2 og Elev 3 er enig med Elev 1 sin påstand, og begge supplerer med at det medfører et mindre press da det er lettere å snakke om tilbakemeldinger enn karakterer, spesielt om karakteren ikke er sterk. Når Elev 4 får tilbake sin vurdering deles egen karakter og tilbakemelding med elevene i klassen for å oppnå mer læring. «Da spør vi de andre hvilken karakter vi har fått, og så spør vi kanskje hvorfor. Hvis jeg får 5 og en kompis får 6 så spør jeg hvorfor han fikk 6. Da sammenligner vi tilbakemeldingene våre og da kan jeg følge tips der fra også, i tillegg til å se på mine egne kommentarer. Vi låner også av og til hverandre tekstene eller prøvene våre for å vise andre hvordan vi gjorde det. Da kan man hjelpe hverandre til å forbedre oss til neste gang. Det er veldig lærerikt» (Elev 4). Elev 5 har mye av de samme erfaringene som Elev 4, men mener at arbeidsmåtene fram mot selve vurderingen er vel så viktig som vurderingen. «Hvor mye man lærer avhenger litt av hvordan vurdering man får og hvilket prosjekt man hadde, tror jeg. Noen ting passer meg bra, andre ting passer andre bra. Vi er alle litt ulike» (Elev 5).

Det de fleste av elevene her omtaler er det Festinger (1954, s. 118) kaller for sosial sammenligning. Dette kan både bidra til motivasjon og læring, men også det motsatte. Dette avhenger nok av hva som er målet med sammenligningen. Dersom man gjør det i håp om å se at man er flinkere enn andre er det naturlig at man vil bli fornøyd med eget nivå og dermed også bli motivert om man har gjort det bedre enn andre elever. Om man har gjort det svakere kan det bidra til å svekke motivasjon og troen på egne ferdigheter, som igjen kan hindre læring. Likevel virker det som elevene ser på denne sosiale sammenligningen på en positiv

måte, men elevene som til vanlig vurderes formativt er glad for at de sammenligner tilbakemeldinger og framovermeldinger, og ikke karakterer. Basert på det de sier over kan det virke som at de lærer mye av samtaler med andre elever etter at vurderingen er mottatt. For elev 1-5 skjer det uavhengig om det er karakter eller ikke, og uavhengig av arbeidsmetodene før. Elevene jeg har snakket med forteller om en sammenligning hvor man ser til andre hvilke kommentarer andre elever har fått på sitt arbeid i håp om å bli flinkere. Det ser dog ut som det er en forskjell i hvordan det sammenlignes. De som har blitt vurdert summativt virker til å se til de med bedre karakter, mens de som vurderes formativt ser til sine nærmeste venner. Dette kan fortelle noe om hvilken hensikt man har med den sosiale sammenligningen.

Noen trekker også fram undervisningsmetodene som det mest sentrale for læringen, og at selve vurderingen fungerer mest som et supplement. Elev 6 mener derimot at karakteren kan fjerne vurderingens effekt på læring. «Vi snakker ikke så mye om vurderingene med hverandre. Jeg forteller gjerne mine beste venner hva jeg har fått i karakter, og de forteller meg hva de har fått. Utenom det snakker vi lite om vurderingen, og vi bruker den egentlig ikke igjen i videre arbeid heller. Sånn sett lærer jeg ikke noe av vurderingen, men jeg lærer jo litt når jeg jobber for å få en god vurdering» (Elev 6). Dette er et godt eksempel på Lauvås (2018, s. 27) sin teori om at formativ og summativ vurdering kan kombineres, men at kommentaren læreren har skrevet til elevene kan få begrenset verdi i en slik situasjon da karakteren fort kan ta store deler av oppmerksomheten. For Elev 6 er dette tilfellet. Eleven forteller om en sammenligning med klassekamerater som bare tar for seg karakterer, og denne sammenligningen vil sjeldent ha noen positiv effekt på læringen da det er en sammenligning av tallkarakter, og ikke det som ligger bak karakteren.

Igjen ser vi at selv i et lite utvalg som med seks elever vil det variere hvilken form for vurdering som fremmer mest læring, og hvor motivasjonen til elevene kommer fra. Dette samsvarer godt med Bråten (2011, s. 51-52) sin teori om læringens hvem. Her sier han at den som skal lære alltid vil ha individuelle egenskaper som vil være med å fremme og hemme læringsprosessen. Dette kan knyttes til hukommelseskapasitet, prosesseringsevne, motivasjonsforklaring, foretrukket læringsstrategi og bakgrunnskunnskaper. Med andre ord er dette er svært sentralt poeng for hele vurderingsdiskusjonen, og at det kan være vanskelig å finne noe som passer best for alle.

5 Avslutning

Denne oppgaven har hatt som formål å undersøke følgende problemstilling:

Hvilke tanker gjør elever og lærere seg om ulike vurderingsformer i ungdomsskolen?

Praksis i norsk skole har lenge vært at elever på ungdomsskolen skal vurderes summativt, men den siste tiden har noen skoler og lærere gått vekk fra dette. Det er tydelig at de fleste informantene har ulike syn på vurdering og foretrekker ulike vurderingsformer og arbeidsmetoder, noe som ble fint oppsummert av en av elevene: «Noen ting passer meg bra, andre ting passer andre bra. Vi er alle litt ulike» (Elev 5).

Det som dog har gått mye igjen er elevenes ønske om å vite hvordan de ligger an gjennom hele semesteret fram til de får sin terminkarakter. Det er også en gjensidig enighet om at karakterer er motiverende når man jobber med skolearbeid, men det er uenighet om i hvilken grad det er en motivasjonsform som bidrar til læring og varig kunnskap og kompetanse. Det jeg også har merket meg i undersøkelsen er at begge lærerne delvis kombinerer summativ og formativ vurdering, og at det basert på det norske lover ikke er mulig å komme seg helt unna en summativ vurderingsform. På den ene siden jobbes det formativt retning en summativ terminvurdering, mens det på den andre siden vurderes summativt oftere, men at denne suppleres med tilbakemelding som rettes mot videre læring.

Avslutningsvis kan man si at alle informanter virker fornøyd med måten man selv vurderer eller blir vurdert på. Lærerne har gjort gjennomtenkte valg som pedagoger, og er derfor mindre kritiske til hvordan de selv praktiserer enn elevene. Den store uenigheten mellom de to ligger i hvor ofte elever skal vurderes summativt. Gjennom intervjuene ser vi at noen av elevene som vurderes uten karakterer savner det, mens andre er fornøyd med å slippe karakterjaget man kan oppleve. Elevene som vurderes summativt hele året er generelt sett fornøyd med dette, men innrømmer at man sjeldent tar med seg den muntlige eller skriftlige kommentaren videre om man er fornøyd med resultatet man har fått gjennom karakterer. Dette skiller seg fra elevene som vurderes formativt fordi de er interessert i lærerens kommentar siden det er dette som er den vurderingen de får.

Litteraturliste

- Andreassen, R. & Gamlem, S. M. (2009). Arbeid med elevvurdering som utvikling av skolens læringskultur. I S. Dobson, A. B. Eggen & K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering* (s. 112-129). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bakken, A. (2016). *Ungdata 2016. Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 8/16). Hentet fra: file:///C:/Users/sigve/Downloads/Ungdata-Nasjonale-resultater-2016-web_korrigert_9.8..pdf
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bråten, I. (2011). Elevers læring. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10* (s. 43-64). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (1. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-68). Oslo: Abstrakt forlag.
- Engh, R. (2010). Vurdering for læring. Hva og hvorfor? I S. Dobson & R. Engh (Red.), *Vurdering for læring i fag* (s. 37-48). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Festinger, L (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
<http://dx.doi.org/10.1177/001872675400700202>.
- Forskrift til opplæringslova (2006). Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724).
Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4

- Frønes, I (2011). Kompetansesamfunnets utfordringer. I M. Bunting & G. H. Moshuus (Red.). *Skolesamfunnet. Kompetansekrav og ungdomsfellesskap* (s. 17-33). Oslo: Cappelen Damm AS
- Grimsæth, G. & Hallås, O. (2013). *Undervisningspraksis – Profesjonalitet i skolen*. Oslo: Gyldendal Forlag.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk* (2.utg). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Høihilder, E. K. (2011). Karaktersetting. I E. K. Høihilder (Red.), *Metodebok for lærere i grunnskolen* (s. 90-93) (2. utg.). Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Imsen, G. (1998). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (3. utg.). Oslo: Tano Aschehoug
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Lauvås, P. (2018). *Vurdering i skolen*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Nordahl, T., Kostøl, A., Sunnevåg, A. K., Aasen, A. M., Løken, G., Dobson, S. & Knudsmoen, H. (2012). *Dette vet vi om vurderingspraksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Samordna opptak (2018, 21. november). Søker- og opptakstall 2018. Hentet fra: <https://www.samordnaopptak.no/info/om/sokertall/sokertall-2018/>
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Smith, K. (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I S. Dobson, A. Eggen & K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering* (s. 23-39). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Læringsstrategier og tilpasset opplæring*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/laringsstrategier/>

Wølner, T. A. (2013). *Kriteriebasert vurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide – lærere

Introduksjon:

Presenter deg selv og prosjektet. Fortell hvordan intervju tas opp, hva opptak brukes til og gå gjennom informasjonsskriv.

Åpningsspørsmål:

Kan du fortelle litt om deg selv og din bakgrunn som lærer?

Oppfølging om noe relevant ikke blir nevnt:

Hvilke fag underviser du i? Hvilke trinn? Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Introduksjonsspørsmål:

Hva vet du om vurdering i ungdomsskolen?

Har du kjennskap til de to formene for vurdering, summativ og formativ vurdering? Og hva vet du om disse?

Hvordan vurderer du dine elever?

Eventuell oppfølging: Bruker du karakterer eller ikke? Om ja: Hvor ofte? Hvilke vurderingssituasjoner vurderer du elevene i (prøve, presentasjon osv.)?

Kan du fortelle meg litt om hva du vet om hvilke regler som finnes for vurdering i ungdomsskolen? Hvilke tanker gjør du deg om disse?

Hvorfor mener du elevenes arbeid skal vurderes?

Nøkkelspørsmål:

Vi kan begynne med vurderingsformen du bruker. Hvorfor vurderer du elevene dine summativt/formativt?

Hvordan er ditt inntrykk av at bruk av karakterer (summativ vurdering)/ikke bruk av karakterer (formativ vurdering) kan påvirke elevens motivasjon?

Eventuell oppfølging: Er det du beskriver riktig form for motivasjon i dine øyne? Hvorfor? Hvordan tror du elevenes motivasjon hadde vært gjennom motsatt

vurderingsform? Hva med sluttvurderingen/terminvurderingen? Kan den påvirke elevenes motivasjon og deres vurdering ellers i semesteret?

Hvordan føler du vurdering påvirker undervisning og arbeidsmetoder?

Eventuell oppfølging: Hvordan jobber dere?

Hvordan er ditt inntrykk av at bruk av karakterer (summativ vurdering)/ikke bruk av karakterer (formativ vurdering) kan påvirke elevers læring?

Eventuell oppfølging: Hvorfor? Med tanke på sluttvurderingen/terminvurderingen elevene har krav på... hvor ligger hovedforskjellen mellom disse i norsk skole? Ser du noe positivt og negativt med motsatt vurderingsform? Eventuelt hva? Ser du noe positivt og negativt med din vurderingsform? Eventuelt hva?

Hvilke tanker har du gjort deg om hva elevene tenker om hvordan de vurderes?

Eventuell oppfølging: Har du snakket med dem om det?

Hvordan er reaksjonene/samtalene etter at elevene har fått igjen vurdering på sitt arbeid?

Eventuell oppfølging: Prater de med deg? Prater de med hverandre? Hva ønsker de å snakke om? Hvor ligger interessen deres?

Avslutningsspørsmål:

Er det noe du ønsker å legge til (som vi ikke har fått dekket gjennom intervjuet)?

Vedlegg 2: Intervjuguide – elever:

Åpningsspørsmål:

Kan du fortelle litt om deg selv og din bakgrunn som lærer?

Oppfølging om noe relevant ikke blir nevnt:

Hvilke fag underviser du i? Hvilke trinn? Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Introduksjonsspørsmål:

Hva vet du om vurdering i ungdomsskolen?

Har du kjennskap til de to formene for vurdering, summativ og formativ vurdering? Og hva vet du om disse? Stor sannsynlighet for lite kunnskap om dette: forklar.

Hvordan vurderes du av dine lærere?

Eventuell oppfølging: Bruker lærerne dine karakterer eller ikke? Om ja: Hvor ofte? Hvilke vurderingssituasjoner vurderes du og dine medelever i (prøve, presentasjon osv.)?

Kan du fortelle meg litt om hva du vet om hvilke regler som finnes for vurdering i ungdomsskolen? Hvilke tanker gjør du deg om disse? Hvis ikke: forklar.

Hvorfor tror du elevenes arbeid skal vurderes? Og hva synes du om det?

Nøkkelspørsmål:

Vi kan begynne med vurderingsformen du blir vurdert i. Hvorfor tror du lærerne dine vurderer deg/dere summativt/formativt?

Hvordan er ditt inntrykk av at bruk av karakterer (summativ vurdering)/ikke bruk av karakterer (formativ vurdering) kan påvirke motivasjon?

Eventuell oppfølging: Hvilken motivasjon har du da? Hva er det som gjør at du blir motivert/demotivert? Hvordan tror du din motivasjon hadde vært gjennom annen vurderingsform? Hva med sluttvurderingen/terminvurderingen? Kan den påvirke ditt mål med arbeidet? Tror du alle opplever det som deg eller tror du dette kan variere? Hvordan?

Hvordan jobber dere med skolearbeid fram til dere blir vurdert?

Hvordan er ditt inntrykk av at bruk av karakterer (summativ vurdering)/ikke bruk av karakterer (formativ vurdering) kan påvirke læring hos dere elever?

Eventuell oppfølging: Lærer du av vurderingene du mottar på dine arbeid? Hvordan? Ser du noe positivt og negativt med motsatt vurderingsform? Eventuelt hva? Ser du noe positivt og negativt med din vurderingsform? Eventuelt hva?

Hva synes du og dine medelever om hvordan dere vurderes?

Hvordan er reaksjonene/samtalene hos dere elever etter at dere har fått igjen vurdering på deres arbeid?

Eventuell oppfølging: Prater du med lærer? Prater du med andre elever? Hvilke elever prater du med? Hva ønsker du/dere å snakke om? Hva ser du på først? Hvordan brukes vurderingen etter du har fått den igjen?

Har summativ/formativ vurdering en annen gevinst enn motivasjon og læring hos deg? Eventuelle ulemper med vurderingsformen du har?

Hittil har spørsmålene handlet om deg og dine opplevelser. Hva vet du/har du hørt om hva andre tenker om vurdering?

Avslutningsspørsmål:

Er det noe du ønsker å legge til (som vi ikke har fått dekket gjennom intervjuet)?

Vedlegg 3: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å hvordan bruk av karakter eller ikke bruk av karakter i vurdering påvirker elevens læring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å få et innblikk i hva lærere og elever i ungdomsskolen synes om bruk av karakterer eller ikke bruk av karakterer i vurdering av elevarbeid, og hvordan dette påvirker elevens læring. Jeg ønsker å se nærmere på dette for å kunne gjøre en bedre vurdering av hva som er til det beste for elever.

Ved å delta i dette forskningsprosjektet deltar du i en bacheloroppgave ved Høgskulen på Vestlandet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er en av flere som deltar i undersøkelsen fordi du som elev/lærer er relevant for å besvare problemstillingen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i forskningsprosjektet innebærer det at du blir intervjuet, og dette intervjuet registreres ved bruk av lydopptak. Intervjuet inneholder spørsmål om hvilke erfaringer du har og hvilke tanker du gjør deg om vurdering av elevarbeid.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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.

- Det er bare jeg som student og min veileder som vil ha tilgang til opptaket.
- Ingen uvedkommende vil få tilgang til personopplysningene ved at disse opplysningene bare vil beholdes på en privat disk låst med passord som beskyttelse.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 3. juni 2019. Da vil personopplysninger og opptak slettes slik at det ikke kan brukes etter prosjektslutt. På denne måten vil ingen ha tilgang til det.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskulen på Vestlandet ved Sigve Kvellestad, tlf: 953 62 441 og/eller May Britt Revheim Brekke, tlf: 55 58 59 68
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], 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, ca. 3. juni 2019.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)