



Uio • Universitetet i Oslo

Fra måling til læring?

En casestudie av en classes opplevelse av karakterfritt semester i norsk i videregående skole

Christian Døvle

Masteroppgave i norskdidaktikk

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2022

Fra måling til læring?

En casestudie av en klasses opplevelse av karakterfritt semester i norsk i videregående skole

Masteroppgave i norskdidaktikk

Christian Døvre

© Christian Døvle

2022

Fra måling til læring? – En casestudie av en klasses opplevelse av karakterfritt semester i norsk på videregående skole.

Christian Døvle

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Grafisk senter, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Karaktersetting har vært – og er – et mye debattert tema i norsk skolepolitikk, og det er ideologiske motsetninger i spørsmålet om hvilken rolle karakterer skal ha i opplæringen. De siste årene har stadig flere skoler testet ut ulike ordninger for å nedtone bruken av karakterer, og noen skoler har kuttet karakterer på undervisningsvurderinger helt. Dette er tema for denne masteroppgaven, hvor jeg utforsker problemstillingen: «*Hvordan opplever en lærer og elevene karakterfritt semester i norskfaget i videregående skole?*». Det er foreløpig lite forskning om karakterfrihet både i internasjonal og norsk sammenheng. Denne studiens unike bidrag til forskningsfeltet er at den går i dybden på *både* elevenes og lærerens opplevelse av karakterfriheten innenfor rammen av ett og samme klasserom. Dette gjør det mulig å sammenligne deres opplevelse av denne vurderingsordningen.

Datagrunnlaget består av 20 semi-strukturerte intervjuer gjennomført i to runder av ti elever, ett lærerintervju, samt 4,5 timer med klasseromsobservasjon. All data er analysert ved hjelp av en tematisk innholdsanalyse (Braun & Clarke, 2006). Denne resulterte i de overordnede temaene «*motivasjon og innsats*», «*lærer-elev-relasjonen*», «*stress og karakterpress og læring og tilbakemeldingspraksis*».

Oppsummert uttrykte både læreren og elevene en positiv opplevelse av karakterfritt semester, men i større grad hos læreren enn elevene. Elevenes opplevelse var mer sammensatt, og de pekte på flere sider ved ordningen som også var problematiske. Det første hovedfunnet i studien at karakterfriheten påvirket elevenes innsats, men de var delt i hvorvidt det fremmet eller hemmet innsatsen. Det andre hovedfunnet er at karakterfriheten bidro til å legge til rette for forhold som er gunstige for elevenes læring i norskfaget, gjennom mer aktivt arbeid med tilbakemeldinger, mer differensiert undervisning og bedre lærer-elev-relasjoner. Det tredje hovedfunnet er at overgangen til et karakterløst vurderingsspråk ble oppfattet som en utfordring av både elevene og læreren. Det fjerde og siste hovedfunnet er at forhold utenfor klasserommet vanskeliggjorde overgangen til den «*karakterløse kulturen*» som læreren ønsket å fremme.

Abstract

Grading has been – and is – a frequently debated topic in Norwegian school policy, and there are ideological disputes regarding the question of what role grades should play in education. In recent years, an increasing number of schools have tried out different practices to downplay the use of grades, and some schools have removed grades on mid-term assessments entirely. This is the topic of this master's thesis, where I explore the research question: «*How does a teacher and the students experience a grade-free semester in the Norwegian subject in upper secondary school?* ». There is currently little research about gradeless assessment practices both internationally and in Norway. This study's unique contribution to the field of research in the Norwegian context, is that it combines the perspectives of both the students and their teachers' experience of a gradeless semester. This makes it possible to compare how they experience this assessment practice.

The data material consists of a total of 20 semi-structured interviews of ten students conducted in two rounds, one teacher interview, and 4,5 hours of classroom observation. All data was analyzed using a thematic analysis (Braun & Clarke, 2006). This resulted in the overarching themes: «motivation and effort», «the teacher-student-relationship», «stress and grade related pressure» and «learning and feedback practice».

In summary, both the teacher and the students expressed a positive experience of the grade-free semester, but the teacher to a greater extent than the students. The students' experience was more complex, and they pointed out several aspects that were also problematic. The first main finding of this study is that gradeless assessments influenced students' efforts, but they were divided on whether it promoted or hampered efforts. The second main finding is that gradeless assessments helped facilitate conditions that are favorable for students' learning in the Norwegian subject through more active work with feedback, more differentiated teaching, and better teacher-student relationships. The third main finding is that the transition to a gradeless assessment language was perceived as a challenge by both the students and the teacher. The fourth and final main finding is that conditions outside the classroom made the transition to the «gradeless culture» in which the teacher wanted to promote, more challenging.

Forord

Det er rart å tenke på at lektorstudiet er kommet til veis ende. Det følte som et uoverstigelig fjell da jeg bestemte meg for å omskolere meg i 2016 og ga meg i kast med deltidsstudier ved siden av jobb. Spesielt var masteroppgaven langt der borte i det fjerne overveldende bare å tenke på, men seks år senere har jeg nå plutselig satt det siste punktet i oppgaven. For at jeg har klart å komme meg hit, er det flere som fortjener en spesiell takk.

Aller først vil jeg si takk til «Ellen» for at du åpnet opp klasserommet ditt for meg. Du har vært så imøtekommende og behjelpelig helt siden vårt første kaffemøte for et år siden. Halvåret jeg fikk lov til å følge din klasse, har vært noe av det mest lærerike jeg har opplevd, og du er en stor grunn til at det å jobbe med denne masteroppgaven har vært det morsomste jeg har gjort i mine år på Blindern. Tusen takk også til alle elevene i klassen, og spesielt dere ti som har latt dere intervjuer ikke bare én, men to ganger. Dere har lært meg mye, og jeg ønsker dere masse lykke til på veien videre!

Tusen takk til min fantastiske veileder Marte Blikstad-Balas. Takket være dine gode råd og kyndige oppfølging har jeg følt at jeg har vært i trygge hender fra start til slutt, og din entusiasme i forbindelse med dette prosjektet har vært så smittsom og inspirerende. Takk også til Harald Eriksen og Anne Mathilde Solsdatter Hoff for at dere var så behjelpelige og ga meg tilgang til intervjuguidene fra deres egne studier om karakterfrihet. De har vært til stor hjelp. Tusen takk til mamma og pappa for hvordan dere alltid er min heiagjeng. Dere var en viktig grunn til at jeg våget å hoppe i det og velge en helt ny karrierevei. Tusen takk også til Magnus for at du ga meg muligheten til å dra på så mange forelesninger midt i arbeidstid.

Til slutt vil jeg rette en spesiell takk til Maja. Du har løftet meg opp hver gang jeg har trengt det, og roet meg ned alle gangene stresset har bygd seg opp. Du har vært tålmodigheten selv og rausere enn jeg har fortjent, når utallige kvelder og helger har gått til lesing og skriving. Du lyser opp hver eneste dag.

Takk for nå, Blindern. Jeg håper vi ses igjen!

Oslo, mai 2022

Christian Døvle

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.1 Aktualitet og presentasjon av problemstilling	1
1.2 Norskdidaktisk relevans	3
1.3 Oppbygging av oppgaven	4
2 Teori og tidligere forskning	6
2.1 Begrepsavklaringer	6
2.2 Læring	7
2.3 50 år med karakterdebatt	9
2.4 Selvregulert læring og VFL	11
2.5 Summativ vurdering og læring	14
2.6 Motivasjon	15
2.7 Mappevurdering	19
2.8 Den gode tilbakemeldingen	20
2.9 Stress og karakterpress	21
2.10 Lærer-elev-relasjonen	22
2.11 Tidligere forskning om karakterfrihet	23
2.11.1 Internasjonale studier	23
2.11.2 Norske studier	24
2.12 Oppsummering av kapitlet	27
3 Metode	28
3.1 Min forforståelse	28
3.2 Kvalitativ metode	29
3.3 Utvalg	30
3.3.1 Utvalgsstørrelse	31
3.3.2 Beskrivelse av klassen	32
3.4 Observasjon	33
3.5 Intervju	34
3.5.1 Utarbeidelse av intervjuguider	34
3.5.2 Gjennomføring av intervjuene	35
3.6 Dataanalysen	37
3.7 Validitet	39
3.7.1 Ytre validitet	41
3.7.2 Reliabilitet	42
3.8 Etiske refleksjoner	42
4 Analyse	44

4.1 Presentasjon av informantene	44
4.2 Beskrivelse av klassens undervisnings- og vurderingspraksis	45
4.3 Motivasjon og innsats	45
4.3.1 Innsats og forholdet til andre fag	48
4.4 Lærer-elev-relasjonen	50
4.5 Stress og karakterpress	52
4.5.1 Elevenes oversikt over eget nivå	54
4.5.2 Sosial sammenligning	56
4.5.3 Læreren opplevde stress	56
4.6 Læring og opplevelse av tilbakemeldingspraksis	57
4.6.1 Bruk av tilbakemeldinger	57
4.6.2 Opplevelse av tilbakemeldingene	59
4.6.3 Opplevd læring	61
4.7 Oppsummering	63
5 Diskusjon	65
5.1 Karakterfrihet påvirker elevenes innsats	65
5.1.1 Karakterfrihetens bakside?	66
5.2 Bedre forutsetninger for læring?	68
5.2.1 Revisjonskompetansen prioriteres	69
5.2.2 Mer differensiering	71
5.2.3 Bedre lærer-elev-relasjoner	71
5.3 Det vanskelige karakterfrie språket	72
5.4 Forhold utenfor klasserommet påvirker opplevelsen av karakterfrihet	74
6 Avslutning	77
6.1 Didaktiske implikasjoner	78
6.2 Forslag til videre forskning	79
Litteraturliste	81
Vedlegg A – G	96

1 Innledning

1.1 Aktualitet og presentasjon av problemstilling

«Får vi om dette på prøven?».

Dette er trolig et av spørsmålene lærere hører oftest fra elevene sine i løpet av et skoleår. Og hvis svaret er et bekræftende ja, kan man nærmest umiddelbart merke den alvorstunge stillheten som senker seg over klasserommet. Blyantene kvesses, ørene spisses, og fingertuppene svever i angrepsposisjon rett over tastaturet.

Noen uker senere får klassen omsider prøveresultatene de har ventet spent på. Enkelte jubler idet de ser sekseren de hadde forventet, et par river seg frustrert i håret over at de ennå ikke har klart å komme seg videre fra den fireren som har forfulgt dem en evighet, mens noen forsøker å gjøre seg selv usynlig og håper ingen av kompisene kommer bort for å sammenligne resultatene. Prøven er nå et tilbakelagt kapittel, og de færreste har så mye som gløttet bort på tilbakemeldingen ved siden av karakteren som læreren har sittet og jobbet med de siste kveldene. Læringsprosessen er avsluttet, og oppmerksomheten til hele klassen vendes nå mot neste tema og neste prøve.

De de siste årene har imidlertid stadig flere skoler i Norge begynt å tenke nytt om hvilken rolle vurderinger skal ha i opplæringen. Spørsmålet et økende antall lærere stiller seg, er om fokuset på karakterer i skolen kan undergrave målet om en formativt orientert læringsrettet «vurderingskultur», hvor viktigheten av elevenes aktive engasjement i læringsarbeidet vektlegges (Gipps, 1999; Gillespie & Burner, 2019; Birenbaum, 1996). En rekke forskere har pekt på de uheldige konsekvensene ved å gi karakterer for stor plass i vurderinger, og viser blant annet til at tradisjonelle karaktersatte vurderinger retter for mye oppmerksomhet mot sammenligning, fører til uheldige læringsstrategier, undergraver indre motivert læringslyst, truer lavtpresterende elevers selvoppfatning, fører til økt stress og press, og kan ha en skadende «washback»-effekt på undervisningen, (Black & Wiliam, 1998; Butler & Nisan, 1986, Harlen 2014; Deci & Ryan 1991, 2000).

Fra og med 8. trinn er norske skoleelever lovpålagt få tallkarakterer ved halvårsvurdering og sluttvurderinger, men det er derimot ikke pålagt å gi elevene karakterer underveis i

semesteret. Til tross for at Norge i likhet med mange andre land har innlemmet prinsippene for VFL som en del av sitt vurderingssystem, har vurderingen av elevenes læring derimot holdt seg påfallende lik gjennom årenes løp (Guskey, 2011). Sedvanen om at hver halvårskaracter i fag skal bygge på to eller tre karaktergivende vurderingssituasjoner gjennom semesteret, er imidlertid gradvis i endring hos mange skoler og har resultert i at stadig flere skoler nå tester ut ulike ordninger for å nedtone bruken av karakterer. Noen skoler har kuttet karakterer på underveisvurderingene helt. Det er dette som er tema for denne oppgaven.

Temaet karakterfri vurdering har vekket interessen til norske medier de siste årene, og både skoleledere, lærere og elever pekt på en rekke positive erfaringer fra satsingen men det har også blitt trukket frem flere uønskede konsekvenser (Bøe, 2017, Mellingsæter, 2018; Ruud, 2018, Jansen, 2018). I en kommentarartikkel på TV2 høsten 2021 løftet Vg1-elev og lokalpolitiker Arina Aamir debatten på ny da hun kritiserte Osloskolen for å ha sviktet henne. Hun pekte på at karakterfri videregående skole hadde gått kraftig ut over hennes motivasjon og skolerutiner (Aamir, 2021). Aamir, som selv er høyrepolitiker, beskrev elevene som «prøvekaniner» for «SVs drømmeskole» – som illustrerer hvordan karakterdebatten også er en verdidebatt, der aktørene i ulike spektre av den politiske skalaen er uenige i hvilken plass karakterer skal ha i skolen, og hvor grensen mellom personlig frihet og sosial kontroll skal trekkes (Skagen, 1996, s. 51; Lorentzen, 2019, s. 22).

«Going gradeless»-bevegelsen er på fremvekst i flere land, som USA, Canada, Singapore og Danmark (Loveless, 2006; Sackstein, 2015; Whitmell, 2019, McMorran & Ragupathi, 2020; Danmarks Evalueringsinstitut, 2019). Tatt i betraktning at motivasjonsforskere for over 30 år siden pekte på uheldige konsekvenser av karakterer og ytre motiverte insentivsystemer i skolen (Cameron & Pierce, 1994; Butler & Nisan, 1986), er det likevel påfallende hvor lite empirisk forskning det er om temaet. I forbindelse med NIFUs rapport fra forsøk med halvårsvurdering med færre karakterer i norsk konstaterte Seland et al. (2018) at det er behov for mer empirisk forskning om karakterfritt semester i Norge. Siden da har Eriksen og Elstad (2019), Gillespie og Burner (2019), Smisethjell (2019) og Hoff (2021) fulgt opp med studier av elever, lærere og rektorers erfaringer med karakterfri underveisvurdering på ungdoms- og videregående skoler.

Det er likevel begrenset med kunnskap om hva som skjer når lærere slutter å gi karakterer, men forskningsfeltet er gradvis i fremvekst, og nylig initierte NTNU prosjektet «Going

Gradeless», som skal undersøke skolenes erfaringer med et karakterdempet løp (NTNU, u.å.). Ettersom det som foregår i klasserommet er en situert størrelse, er det viktig å høste erfaringer fra både lærere og elever i en rekke ulike kontekster for å se hvordan skoler jobber for å skape bedre sammenheng mellom vurdering og læring, og i skrivende stund foreligger det ingen norske studier om karakterfritt semester som tar for seg både lærer- og elevperspektivet i én og samme klasse. Hvordan vil samsvaret mellom elevenes og lærerens opplevelse være? På bakgrunn av dette har jeg formulert problemstillingen:

«Hvordan opplever en lærer og elevene karakterfritt semester i norskfaget i videregående skole?».

Forskning viser at læreroppfatninger av vurdering, fag og undervisning er viktige fordi det kan påvirke lærerens praksis i klasserommet, og denne praksisen vil påvirke elevenes læringsutbytte (Harris & Brown, 2009; i Eriksen & Elstad, 2019, s. 10). Samtidig er det verdifullt å få innblikk i elevenes opplevelse av lærerens vurderingspraksis. Skaalvik og Skaalvik (2009) fremhever at elevenes opplevelse av skolen blant annet har stor betydning for deres livskvalitet, personlighetsutvikling, utbytte av opplæringen og for utviklingen av motivasjon for læring. I tillegg har det vist seg at elever sine vurderinger av undervisningskvalitet kan være mer objektive enn lærerens (Kunter & Baumert, 2006). Dersom en vurdering skal være formativ, er det dessuten viktig at eleven og læreren er mer eller mindre samstemt i hva eleven har til, og hva som skal foregå videre i læringsprosessen. Ved å studere to ulike informantgrupper får jeg dermed mulighet til å belyse hvordan de ulike partene opplever samme situasjon (Dalen, 2011).

1.2 Norskdidaktisk relevans

I denne masteroppgaven setter jeg søkelys på karakterfritt semester i norskfaget. Med egne karakterer i skriftlig, muntlig og sidemål påvirkes norskfaget spesielt av den utbredte praksisen om to til tre karaktergivende prøver hvert semester, og ved utgangen av videregående skole kan elevene få opptil seks karakterer i norsk. Flere norsklærere har rapportert at mye av deres undervisning bindes opp av vurderinger for å sikre at elevene skal få godt nok karaktergrunnlag, og de mener denne summative vurderingspraksisen har gått på bekostning av underveisvurdering, dybdelæring, oppfølging av elevene og skriveopplæringen (Rønning, 2012). Dette er bekymringer som er viktig å ta på alvor. Norsk er det faget i skolen

hvor elevene vurderes mest, og Norsk Lektorlag har uttrykt bekymring for arbeidsmengden til norsklærere (2010). Med 393 årstimer totalt fordelt på tre år er norsk det mest omfattende faget i løpet av den videregående skolen, og norskfagets hovedansvar for elevens lese- og skriveopplæring og utvikling av muntlige ferdigheter skal blant annet «ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser og forberede dem på et arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette er kompetanse som krever jevn innsats over tid for å bygge opp, og det å oppnå gode resultater i norsk er derfor vanskelig å få til ved hjelp av skippertak. Det gjør norskfaget til et høyaktuelt studieobjekt for temaet karakterfritt semester. Karakterer påvirker elevs skoleinnsats, og mange orienterer seg om avgangsvitnemålet og deres muligheter i fremtiden (Dæhlen et al., 2011; Seland et al., 2018). Dette innebærer at Vg1-elevne kan velge å forholde seg strategisk til arbeid med norskfaget ettersom det først er på Vg3 at elevene på studiespesialisering får standpunkt karakterer. Hvilke konsekvenser vil det da ha for elevenes motivasjon og selvdisiplin i norskfaget når de i tillegg ikke lenger skal vurderes med karakterer *underveis* i semesteret?

Vurdering er et viktig tema å få mer kunnskap om: det styrer både hva elevene og læreren mener er viktig å lære, det påvirker motivasjon, strukturerer læringsstrategier, innsats og konsoliderer læringen (Crooks, 1988), og enkelte forskere hevder at lærere ikke har noe virkemiddel i verktøykassa som er mer effektivt enn vurdering når det gjelder å fremme læring på kort og lang sikt (ibid.; Stiggins, 2001). For å kunne kalle en vurdering i norskfaget valid, er det viktig å ha et bredt spekter med bevis for læring fra elevene, som flere forskere mener ikke fanges opp i tilstrekkelig grad i tradisjonelle vurderingssituasjoner (Fjørtoft, 2014; Harlen, 2012; Heritage, 2007). Det er derfor interessant å se på hva som erstatter de karaktergivende prøvene i klassen som er utgangspunkt for denne studien, og hvordan elevene og læreren opplever praksisen.

1.3 Oppbygging av oppgaven

I dette kapitlet har jeg presentert problemstillingen, bakgrunnen for valget av temaet karakterfritt semester og redegjort for studiens norskdiraktiske relevans. I det neste kapitlet vil jeg gjøre rede for teori og tidligere forskning på feltet og komme med viktige begrepsavklaringer. Den utvalgte teorien belyser temaer som læring, motivasjon, vurdering for læring, stress og karakterpress, lærer-elev-relasjonen og mappevurdering. Videre i kapittel

3 vil jeg presentere og diskutere studiens forskningsdesign, presentere hvordan datamaterialet har blitt analysert, og drøfte studiens validitet og reliabilitet. I kapittel 4 presenterer jeg funnene fra datanalysen, før jeg i det femte kapitlet diskuterer studiens hovedfunn i lys av teori og tidligere forskning. I det sjette og siste kapitlet oppsummerer jeg hovedfunnene, diskuterer noen didaktiske implikasjoner av studien og kommer med forslag til videre forskning. Helt til slutt følger litteraturliste og vedlegg.

2 Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for teoretiske perspektiver og tidligere empirisk forskning om karakterfri vurdering som er relevante for å besvare oppgavens problemstilling om hvordan et utvalg elever og deres lærer opplever karakterfritt semester i norskfaget. Dette vil utgjøre det teoretiske bakteppet når jeg drøfter studiens funn i kapittel 5. Jeg vil starte med å gjøre greie for de sentrale begrepene i problemstillingen. Deretter tar jeg et lite tilbakeblikk på den aktuelle historiske konteksten for temaet for denne avhandlingen, før jeg tar for meg ulike teoretiske perspektiver som er relevante i den senere diskusjonen av klassens opplevelse av karakterfritt semester.

For å finne teori har jeg foretatt brede søk i Oria og Google Scholar. Teorigrunnlaget består av primært av fagfelleverderte forskningsartikler, samt noen enkeltkapitler i fagbøker. Jeg har etterstrebet å finne oppdatert litteratur, og i presentasjonen av tidligere empirisk forskning om karakterfri vurdering har jeg lagt hovedvekt på norsk skolekontekst. Jeg foretatt en kvalitetskontroll av alle kildene ved å bakgrunnssjekke forfatterne, kildene forfatterne henviser til, og utgiverne. Dette har jeg vært spesielt grundig med når jeg har gjennomgått sekundærlitteratur, masteroppgaver og andre tekster som ikke har vært fagfellevurdert.

2.1 Begrepsavklaringer

Ettersom denne masteroppgaven er inspirert av Eriksen og Elstads artikkel om karakterfritt semester fra 2019, er det naturlig å også legge samme forståelse av karakterbegrepet til grunn i denne studien. Den tar utgangspunkt i Brookhart et al. (2016, s. 804), som sier at karakterer er et tallfestet uttrykk for elevers prestasjoner på individuelle enkeltarbeider eller et sammensatt mål av prestasjoner over tid. Karakterbegrepet må ikke forveksles med begrepet *vurdering*. Vurdering kan forstås på flere måter, men ifølge Broadfoot (2007) har de ulike definisjonene noen fellestrekk: vurdering dreier seg om innsamling og fortolking av informasjon på bakgrunn av et definert kriterium. Informasjonen som samles inn, tar utgangspunkt i noen handlinger innenfor et område, og informasjonen brukes til å beskrive, kategorisere eller trekke slutninger om prestasjonene til elevene. Informasjonen kan samles inn på både formelle og uformelle måter, gjennom blant annet observasjoner, notater, samtaler, standardiserte tester, eksamineringer, mappevurderinger, og prøver (ibid., s. 4; Fjørtoft, 2016, s. 41, Dobson et al., 2009). Videre vil jeg bruke begrepene vurdering og evaluering synonymt.

Denne masteroppgaven tar for seg en Vg1-klases opplevelse av karakterfritt semester i norskfaget. Dette betyr *ikke* at norskfaget er fullstendig karakterfritt for elevene. I Norge er det lovfestet at det skal gis vurdering uten karakterer til og med 7. klasse. Fra og med 8. klasse skal vurdering gis både med og uten karakterer, men det er krav om å gi tallkarakter ved slutten av hver termin, ved halvårs- og sluttvurderingen (Forskrift til opplæringslova, 2006). Det er imidlertid ikke krav om at undervisvurderinger karaktersettes. Elevenes opplevelse av karakterfritt semester vil dermed dreie seg om deres opplevelse av et semester med karakterfrie undervisvurderinger frem mot halvårsvurderingen. Med undervisvurdering menes all vurdering som skjer før avslutningen av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Ifølge Wikström fyller skolekarakterer tre hovedformål: informasjon, motivasjon og seleksjon/rangering (2006, s. 118). Informasjonsaspektet er fremhevet i vurderingsforskriften, hvor karakteren skal gi informasjon om elevens kompetanse i faget (Forskrift til opplæringslova, 2006). Denne informasjonen bidrar til å dokumentere utdanningen til hver enkelt elev, den kan fungere som informasjon til skolen og foresatte, gi informasjon som kan bidra til individuelt tilpasset opplæring, fungere som ytre motivasjon for elevene og holde skolesystemet ansvarlig for virksomheten sin (Torrance & Pryor, 1998, s. 1; Fjørtoft, 2016, s. 41, Eriksen & Elstad, 2019, s. 8). En tallkarakter omgjør elevenes prestasjoner til en målbar og konkret størrelse, og ettersom alle elever vurderes utfra den samme graderte karakterskalaen, blir det enklere å sammenligne deres prestasjoner. Slik fungerer karakterer som en effektiv og arbeidsbesparende sorteringsmekanisme når elevene «så rettferdig som mulig kan sluses inn i samfunnet etter egnethet og forutsetninger (Skagen, 1996, s. 55).

2.2 Læring

Ettersom det er lovfestet at all vurdering skal bidra til læring, er det viktig med en avklaring av hvordan læring skal forstås. Læring kan defineres som «en relativt varig endring i opplevelse og atferd som følge av tidligere erfaring» (Svartdal, 2020). Vi vet imidlertid ikke nøyaktig hvordan mennesket lærer, eller hva som er gode betingelser for læring. Flere forskere og lærere kritiserer summativ testing og karakterer for å fremme et behavioristisk syn på læring, og forsøk med å innføre karakterfritt semester i norsk er ment å representere en

overgang vekk fra en testkultur til en vurderingskultur basert på sosiokulturell teori (Gillespie & Burner, 2019, s. 23; Pryor & Crossouard, 2008; Butler & Nisan, 1986).

Behavioristiske teorier ser på læring som endring av atferd. Behaviorismen er opptatt av betingelsene for læring og er mindre opptatt av kognitive prosesser (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 32). Her ses læring på som en observerbar stimulus-respons-reaksjon, hvor ulike former for belønning (forsterking) og straff brukes som virkemidler for å stimulere læring. På denne måten blir individuell kunnskap sett på som et resultat av påvirkning i situasjonen (Imsen, 2015). For en elev kan for eksempel ønsket om å oppnå gode karakterer bidra til å forsterke atferden, mens en dårlig karakter kan gi signal om at atferden må endres.

Sosiokulturell læringsteori har som utgangspunkt at læring oppstår på to ulike nivåer: først det sosiale nivået mellom mennesker (intermentalt plan) og deretter i bevisstheten vår (intramentalt plan), hvor den nye kunnskapen utvider eller nyanserer de etablerte kunnskapsstrukturene (Vygotsky, 1978; Dysthe & Igland, 2001). Vygotsky fremhever at læring ikke er en soloprestasjon, men en kommunikativ prosess hvor «flere mennesker sammen utvikler tanker, ideer og forståelser som ingen av dem ville gjort alene» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 76). Det er gjennom sosial samhandling at elevene først lærer nye tenkemåter og å beherske ulike praksiser som er vanlige innenfor ulike fellesskap (Woolfolk, 2004). For at denne sosiale kunnskapen skal bli internalisert i individet, må de mentale funksjonene bli mediert ved hjelp av fysiske og intellektuelle verktøy, der Vygotsky fremhever språket som det viktigste (Dysthe & Igland, 2001, s. 76-77). Elevene fungerer som aktive medspillere i læringsprosessen, og gjennom samtale og dialog kan læreren veilede eleven fram til «kunnskap, innsikt, fremgangsmåter og løsninger som eleven ikke ville funnet på egen hånd» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 73). En viktig implikasjon av at tenkning er knyttet til språket, er at læreren må legge til rette for språklig samhandling av høy kvalitet med og mellom elevene. Derfor er tilbakemeldinger så viktig for læring i alle fag (Dysthe & Igland, 2001; Dysthe & Hertzberg, 2014).

Sentralt i Vygotskys sosiokulturelle læringsteori er ideen om den proksimale utviklingssonen, som sier at læring og utvikling foregår i sonen mellom to mentale utviklingsnivåer: det faktiske og det potensielle. Det faktiske utviklingsnivået representerer det modnede utviklingsnivået, altså hva den lærende allerede mestrer på egen hånd (Vygotsky, 1978, s. 86). Det potensielle utviklingsnivået er derimot det utviklingsnivået som ikke har modnet ennå,

men som er under utvikling og innenfor rekkevidde med assistanse fra andre, for eksempel en lærer eller en flink medelev (ibid.). Det som er i den lærendes proksimale utviklingszone i dag, kan bli det virkelige utviklingsnivået i morgen (ibid., s. 87). Siden det er i samhandling med andre at vi lærer oss ferdigheter som vi senere kan mestre på egen hånd, viser dette viktigheten av dialog og samarbeid i læringsprosessen.

Teorien om den proksimale utviklingssonen har en viktig konsekvens for vurdering av elevene. For at vurderinger skal være læringsfremmende, holder det ikke å bare gi eleven tilbakemelding på hvordan de har prestert i forhold til et definert mål, slik en karakter for eksempel gjør. Kanskje enda viktigere er det at de gir informasjon om hva som er neste steg i læringsprosessen (Dysthe & Igland, 2011, s. 78). Denne tilbakemeldingsinformasjonen må rettes mot der hvor eleven allerede er på glid (Kringstad & Kvithyld, 2013). Slik spiller tilbakemeldinger og vurderinger en sentral rolle i å bygge støttende «stillaser» for elevene (ref. Bruner, 1986) og differensiere undervisningen. I vurderingsforskriften står det at undervisvurdering skal bli brukt til å tilpasse elevenes opplæring (Forskrift til opplæringslova, 2006). En forutsetning for dette er at den finner sted i elevenes proksimale utviklingszone (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 198). Mens tilpasset undervisning kan defineres som skolens overordnede mål om å tilpasse opplæringen til evnene og forutsetningene hos den enkelte eleven, beskriver differensiering ulike metoder for å nå dette målet (Forskrift til opplæringslova, 2006; Fosse, 2014, s. 423).

I dag har det sosiokulturelle læringssynet en sentral plass i læreplanverket og VFL-tenkningen. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2018, s. 41) tar skolen likevel ofte i bruk teknikker som trekker på behaviorismen. Karakterer skal si noe om elevenes oppnådde kompetanse, men når elevene oppfatter dem som uttrykk for belønning og straff, kan det fungere kontrollerende på deres atferd (Deci & Ryan, 1991). Jeg vil komme tilbake til uheldige konsekvenser av bruk av belønning og straff i skolen i delkapitlet om motivasjon.

2.3 50 år med karakterdebatt

På 1970-tallet begynte karaktersetning å bli et kontroversielt ideologisk tema i skolepolitikk, hvor man i større grad begynte å stille spørsmål ved karakterenes informasjonsverdi, og flere begynte å rette et kritisk blikk mot hvordan karakterer bidro til et kompetitivt læringsmiljø blant elevene. (Tveit, 2014, s. 223; Wikström, 2006, s. 118).

Et karaktersymbol viser ikke *hva* som er prestert, men sier kun noe om prestasjonen er god eller dårlig i forhold til inndelingen på karakterskalaen (Krogstad, 2016). I Norge har karaktersetting på barneskolen vært forbudt siden 1973, der hovedargumentet var, og fortsatt er, bekymringen for den negative effekten det hadde på motivasjonen og selvbildet til de svakeste elevene (Tveit, 2014; Tønnessen & Telhaug, 1996). Flere tok også til orde for å fjerne karakterer på ungdomsskolen og videregående skole, men man klarte ikke å foreslå alternativer som gjorde det mulig å selektere elever som skulle inn på videre utdanning (Tveit, 2014; Lysne, 2004). Ifølge Tveit (2014) er det nettopp dette seleksjonsformålet som er den rådende begrunnelsen for karakterer i skolen i dag. I Forskrift til opplæringslova (2006) er det imidlertid også lovfestet at *all* vurdering skal bidra til *læring*. Dette kan knyttes til begrepet formativ vurdering (vurdering for læring) og går ut på at «læreren og elevene samler inn og fortolker informasjon for å støtte eller forsterke læringsprosesser mens de finner sted» (Fjørtoft, 2016, s. 41). Dette kan skje på alle de ulike stadiene i læringsprosessen. *Summativ vurdering*, ofte omtalt som sluttvurdering eller vurdering *av* læring, har på den andre siden til hensikt å rapportere om hva som er lært på et gitt tidspunkt *etter* en avsluttet læringsprosess, for eksempel i form av en karakter, og slik vurdering har en flere hundre år lang tradisjon i skolesystemer over hele verden (ibid.; Harlen, 2014). Reliabilitet er et viktig aspekt ved summativ vurdering. Det handler om hvor pålitelig karaktersettingen eller informasjon vi får fra vurderingen, er (Harlen, 2014). Reliabilitet har først og fremst betydning i summative vurderinger, siden resultatene skal brukes av andre til å sammenligne elevene med hverandre.

I kjølvannet av karakterdebattene som startet på 1970-tallet, har det vært en tendens til å se på summativ vurdering som en «dårligere» form for vurdering enn den formative (Taras, 2005; Harlen, 2014, s. 7), og ifølge Eriksen og Elstad opplever mange lærere at skolesamfunnets ønske om reliabilitet, informasjon og seleksjonsgrunnlag er lite forenlig med hensyn til elevenes læring og motivasjon (2019, s. 8). Summativ vurdering har imidlertid også en viktig funksjon, ettersom det gjør det enklere for lærere, foreldre og skoler å ha oversikt over elevenes læring og utvikling, både som individer og som medlemmer av grupper (Harlen, 2014).

En rekke internasjonale studier viser at formativ vurdering er den mest effektive måten å forbedre elevenes læring på i skolen. Utdanningsdirektoratet definerer vurdering for læring slik:

Vurdering som blir brukt med det formål å forbedre undervisningen og lærlingen og elevens læring. Det betyr at informasjon som lærere og instruktører og/eller elever og lærlinger får om læring og kompetanse, brukes til å justere undervisningen og læringsprosessen de er involvert i. (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

VFL har i dag en sentral plass i læreplanverket, men er fortsatt relativt nytt i skolen. I 2007 igangsatte utdanningsdirektoratet det nasjonale prosjektet «Bedre vurderingspraksis», der det overordnede målet var å forbedre læringsfremmende vurderingspraksiser i klasserommet (Hopfenbeck, et al., 2009). Prosjektet resulterte i en omfattende revidering av lovverket for vurdering, der prinsippene for vurdering for læring ble forskriftsfestet i Opplæringslova (2006). En grunntanke i satsingen har vært å ikke bare se på VFL som et verktøy for å vurdere elevene summativt, men som en *integrert* del av undervisningen for å sikre at vurderingen bidrar til å fremme elevenes læring. VFL-satsingen førte blant annet til at flere skoler begynte å nedtone bruken av karakterer for å få til en bedre overgang fra summativ til formativ vurderingspraksis med mer oppmerksomhet rettet mot arbeids- og læringsprosessene fremfor *utfallet* av disse prosessene. (Utdanningsdirektoratet, 2019; Gillespie & Burner, 2019). Dette har vært særlig aktuelt i norskfaget, hvor flere lærere har uttrykt et ønske om bedre tid til skriveopplæring og underveisvurdering, ettersom så mye av deres undervisning bindes opp til summative vurderinger for at de skal få et godt nok karaktergrunnlag (Rønning, 2012).

2.4 Selvregulert læring og VFL

Viktigheten av å nedtone fokuset på karakterer har vært understreket i VFL-litteraturen i lang tid. På slutten av 1980-tallet hevdet Sadler at karakterer var «kontraproduktive for formative formål» (1989, s. 121), og i 1989 ble forskergruppen «Assessment Reform Group» etablert i Storbritannia som en reaksjon på testregimet i den engelske skolen. Gruppen finansierte Black og Wiliams store metastudie «*Inside the black box*» (1998), som konkluderte med at formativ vurdering er en av de mest effektive måtene å løfte elevenes prestasjoner på, og det hjelper de svakeste elevene mer enn resten, samtidig som prestasjonene til klassen som helhet løftes (Black & Wiliam, 2010, s. 83; Harlen, 2014). Forskning om formativ vurdering fremhever tre sentrale prinsipper. Elevene og lærere må vite: hvor elevene er i dag i læringen sin («*feed back*»), hvor de skal («*feed up*») og hvordan de skal komme seg dit («*feed forward*») (Black & Wiliam, 2009). Relatert til Vygotsky vil «*feed forward*» kun føre til læring hvis det foregår i elevenes proksimale utviklingssone. De tre ovennevnte prinsippene tar utgangspunkt i Ramaprasads definisjon på tilbakemeldinger: «*information about the gap between the actual*

level and the reference level of a system parameter which is used to alter the gap in some way» (1983, s. 4). Et vesentlig element i denne definisjonen og synet på tilbakemeldinger i VFL er at informasjon om avstanden mellom faktisk og ønsket nivå bare blir sett på som formativ hvis informasjonen faktisk blir *brukt* (Black & Wiliam, 2010; Gamlem, 2015). Det aller viktigste er at lærerens tilbakemeldinger utvikler elevene evne til å vurdere og regulere sin egen læring, slik at de kan forstå hovedformålet med læringen og hva de må gjøre for å oppnå målene sine. Som jeg vil vise senere i kapitlet, er det å få elevene til å faktisk *bruke* tilbakemeldingene de får, en av de viktigste grunnene til at flere lærere har begynt med karakterfrie underveisvurderinger.

Teori om selvregulert læring utgjør et teoretisk fundament for vurdering for læring (Eriksen & Elstad, 2019, s. 6). Denne teorien fremhever viktigheten av elevenes autonomi. Ifølge Hopfenbeck (2011; 2014) kjennetegnes selvregulerte elever av at de jobber naturlig med tilbakemeldingene de får fra lærere, og at de motiverer seg deretter til å gjennomføre og vurdere i hvilken grad de når målene sine. Selvregulering er noe som må læres, og skal inngå som en del av undervisningen. Et viktig element i teori om selvregulert læring og VFL er at elevene må *trenes* opp i å vurdere seg selv og hverandre (Heritage, 2007; Sadler, 1989), og disse prinsippene er også fremhevet i læreplanen og forskrift til opplæringslova, slik at de kan legge grunnlaget for livslang læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ifølge Gamlem kan det imidlertid hemme elevenes læring og selvregulering hvis skolene primært arbeider etter en summativ praksis (2015, s. 127). Vurdering av *alle* slag bør bidra til å fremme læring, og dette er også et sentralt poeng i Forskrift til opplæringslova (2006). Sadler hevder at i skoler med en utpreget summativ vurderingspraksis er elevene ofte mer eller mindre avhengig av læreren sin for å fortelle dem hvordan de skal forbedre seg (1989, s. 138), og deres atferd kontrolleres gjennom belønning og straff i form av karakterer. Dette kan relateres til et behavioristisk syn på læring (Butler & Nisan, 1986; Hattie & Timperley, 2007; Gipps, 1999). For lærere i slike vurderingskulturer kan det være vanskelig å flytte noe av ansvaret for vurdering over på elevene. En viktig del av lærerens ansvar er derimot å sørge for at elevene inkluderes i vurderingen av seg selv, slik at de kan lære seg å bli uavhengige fra læreren. Dette kommer likevel ikke uten utfordringer. Bakken og Elstads (2012) evaluering av Kunnskapsløftet viser at forskjellene mellom de sterkeste og svakeste elevene har økt noe. Når mer av ansvaret for læring flyttes fra læreren og over til elevene, kan dette fungere bra for elevene som allerede er motivert for skolearbeid, men for de andre elevene kan det bidra til å forsterke allerede etablerte forskjeller (Penne & Skarstein, 2015, s. 10).

Bueie (2015) hevder elever som må egen- og hverandrevurdere tekstene de jobber med, forholder seg mer aktivt til tilbakemeldinger enn de ville gjort om dette ikke var forventet. Et viktig argument for skolene i Norge som har innført karakterfritt semester i norsk, er nettopp at elevene skal bli mer selvregulerte ved å bruke læringsfremmende tilbakemeldinger mer aktivt (Mellingsæter, 2018; Gillespie & Burner, 2019; Eriksen & Elstad, 2019). Det er nemlig en utfordring at mange elever overser den formativt tenkte veiledningen som ligger til grunn i lærerkommentaren når den kommer sammen med en karakter (Kvithyld & Aasen, 2011; Elbow, 1986). Sadler (1989) hevder karakterer fungerer som en form for enveiskommunikasjon som retter oppmerksomheten vekk fra tilbakemeldingsinformasjonen, og derfor kan være kontraproduktivt for formative formål. Ifølge Freedman (1987b) er elever ofte mer opptatt av *produktet* av læringen enn læringen i seg, og når den formative og summative tilbakemeldingsinformasjonen sammenblandes, er det stor sannsynlighet for at det er den summative vurderingen som vil dominere (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 14).

Også Wiliam (2007) hevder karakterer undergraver kommentarens effekt, men paradoksalt nok er dette den mest utbredte måten å gi tilbakemeldinger på i Vesten. Dette er et tankekors i tekstfaget norsk, hvor erfarne og kompetente skrivere kjennetegnes ved at de reviderer sine tekster, og derfor må lærerens vurdering *motivere* elevene til slik revisjon (Hoel, 2017). Effektstudier viser at lærerens formativt tenkte tilbakemeldinger vil være ineffektive hvis elevene oppfatter bearbeiding som straff (Kvithyld & Aasen, 2011). Når de har fått utdelt karakter på sine arbeider, vil imidlertid mange elever oppleve arbeidet som et avsluttet kapittel, og dermed også videre arbeid med teksten som unødvendig straff (Kringstad & Kvithyld, 2013, s. 74). I VFL-tenkningen er det dermed tilbakemeldingsinformasjonen, ikke karakteren som er viktigst for å fremme læring, og når dette kombineres med god undervisning, kan det være et av de mest effektive verktøyene læreren har for å fremme læring (Hattie & Timperley, 2007; Stiggins, 2001). Kulhavy (1977) bemerker imidlertid at det ikke er noe én til én-forhold mellom tilbakemeldinger og læring: kunnskap overføres ikke direkte gjennom tilbakemeldinger, og elevene må selv være aktive i vurderingsarbeidet. Tilbakemeldinger kan nemlig både bli akseptert, modifisert eller avvist av elevene, så tilbakemeldinger *i seg selv* fører ikke nødvendigvis til videre handling. Derfor viktig at det tilrettelegges for at lærerens kommentarer *blir brukt* i videre læringsarbeid. Hvis ikke kan potensielle muligheter for læring gå tapt (Eriksen, 2017; Black & Wiliam, 1998; Bueie, 2015).

Black og Wiliam (2009) peker på at hvis en lærer ønsker å flytte elevenes oppmerksomhet vekk fra tradisjonelle summative vurderingsformer, krever det at lærerne deler kriterier for måloppnåelse med elevene, legger til rette for gode diskusjoner i klasserommet slik at man kan samle bevis på elevenes læring som brukes til å justere den videre undervisningen, engasjere elevene i vurdering av seg selv og hverandre, og å gi læringsfremmende kommentarer og ikke karakterer (Black & Wiliam, 2009; Fjørtoft, 2016, s. 44). Black og Wiliam (1998; 2018) hevder karakterer rette oppmerksomheten mot sammenligning med andre og fører til en tro på at elevenes evner noe som står skrevet i sten og ikke lar seg endre. Når elevene fokuserer på å få gode karakterer, kan de bli mer opptatt av dette enn å lære. Dette kan føre til en instrumentalistisk holdning til læringsprosessen ved at de unngår vanskelige oppgaver, og det å «finne det riktige svaret» går på bekostning av dybdeløring, risikotaking, refleksjon, nysgjerrighet, problemløsning og kreativitet fremfor selvstendig refleksjon (Black & Wiliam, 1998; Fjørtoft, 2016, s. 49). En instrumentalistisk «washback»-effekt som er beskrevet over, kan føre til at elevene prioriterer å løse oppgaver på den tryggeste måten innenfor sin komfortsone, og ikke i den proksimale utviklingssonen hvor betingelsene for læring finnes (Alderson & Wall, 1993). Slik kommer overflatestrategier i konflikt med målet om dybdeløring (Crooks, 1988). Dette kan forklare hvorfor Black & Wiliam (2018, s. 564) hevder tradisjonelle summative vurderinger ofte underrepresenterer konstruert språkkompetanse og dermed har lav validitet, det vil si i hvilken grad vurderingen korresponderer med kompetansen som er ment å vurderes (Harlen, 2014).

2.5 Summativ vurdering og læring

Vurdering for læring har en sentral plass i norsk skole, men representerer fortsatt en forholdsvis ny form for tenkning om vurdering i skolen. I sin litteraturgjennomgang av forskning på vurdering for læring modererer Bennett (2011) synet på hvor positive effekter VFL har på læring. Bennett (2011, s. 1) hevder flere av eksperimentene som ligger til grunn for Black & Wiliams (1998) mye siterte metastudie, er for forskjelligartede til at de kan konkludere med at en vurderingspraksis i tråd med VFL fører til bedre læringsresultater enn mer en summativt orientert praksis. Selv om hovedformålet til summative tester er å dokumentere læring, hevder Bennett at slike vurderingsformer også læringsfremmende, forutsatt at vurderingssituasjonene er godt utformet (2011, s. 7). Ifølge Shephard (2006) ligger det dessuten mye læring bare i det å forberede seg til en prøve. Karaktersatte summative vurderinger kan motivere eleven til å forberede seg ekstra godt, og disse forberedelsene fører

til konsolidering og organisering av kunnskapen. Dette har støtte i empiriske studier fra Norge og Danmark, som viser at mange ungdommer forklarer innsats med et ønske om å oppnå gode karakterer, noe som kan tyde på at de gjør en større skoleinnsats enn hva som ville vært tilfellet uten karakterer (Dæhlen, et al., 2011, s. 88; Danmarks Evalueringsinstitutt, 2019). Bennett viser også til Rohrer og Pashlers (2010) forskning på sammenhengen mellom ulike vurderingsformer og læring. De hevder at kombinasjonen av egenstudier og det å gjennomføre en summativ vurdering har positive effekter på læring (Bennett, 2011, s. 7; Rohrer & Pashler, 2010, s. 406).

Freedmans (1987a) etnografiske casestudie av hvordan seks amerikanske studenter utviklet sine skriveferdigheter i løpet av jusstudiene, viste hvordan karakterene de fikk underveis i semesteret, fungerte nærmest som et kompass for studentene. Hvis karakterene de fikk på et arbeid, var god, var dette en bekreftelse på at de var på rett kurs, men hvis karakteren var dårlig, var dette en tydelig beskjed om at de måtte gjøre noe annerledes for å forbedre resultatene til neste gang (1987a, s. 108). Det er viktig å bemerke at dette var høytpresterende studenter som var ferdig på videregående, og dermed trolig hadde høyere grad av selvstendighet og selvregulert atferd. Lave karakterer *kan* få elevene til å prøve hardere slik Freedmans jusstudenter gjorde, men for mange elver er det en overhengende fare for at svake karakterer fører til at de gir opp, eller avviser viktigheten av gode karakterer for å beskytte sitt selvbilde, mens noen skylder på seg selv og får ødelagt selvtilliten (Guskey, 2011). Dette illustrerer hvorfor Black & Wiliam (2010, s. 83) hevder formativ vurdering hjelper de svake elevene mest av alle. Hattie & Timperley (2007) og Gamlem og Smith (2013) hevder tilbakemeldinger har størst læringseffekt når de rettes mot hvordan eleven har løst den konkrete oppgaven, arbeidsprosessen, eller selvreguleringsnivået, men minst effekt når oppmerksomheten rettes mot selvet/personnivået. Elever har en tendens til å tolke karakterer som nettopp dette, og dette kan føre til sosial sammenligning, tapt selvtillit og i verste fall skolevegning (ibid.).

2.6 Motivasjon

Motivasjonsforskerne Deci & Ryan (2000) hevder at motivasjon er den aller viktigste variabelen når man skal produsere vedvarende endring hos elevene. Motivasjon kan defineres som «drivkraften som ligger bak innsatsen for læring» (Grimsæth & Hallås, 2019, s. 128), og er en forutsetning for optimal læring og utvikling i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 9). I Hatties (2009) sammenfatning av over 800 metaanalyser om hva som fører til de beste

læringsprestasjonene på skolen, er det en tydelig sammenheng mellom elevenes motivasjon og skoleprestasjoner. Derfor er det viktig å se nærmere på hva som kan bidra til å fremme eller hemme elevenes motivasjon. Motivasjon fremmer læring indirekte, gjennom økt innsats, konsentrasjon, utholdenhet og hensiktsmessige læringsstrategier (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 13). Vi vet imidlertid at elevenes motivasjon avtar med økende alder, blant annet fordi karakterer får en stadig økt betydning for fremtidsmulighetene deres, og elevene blir mer opptatt av å sammenligne seg med andre (Skaalvik & Skaalvik, 2015; Black & Wiliam, 2018).

Motivasjon er i utgangspunktet en indre tilstand, men dreier seg også om ytre faktorer som belønning, ros eller trussel om straff (Diseth, 2020). Et viktig argument for mange av skolene som har innført karakterfri underveisvurdering, er å legge til rette for forhold som skaper indre motiverte elever med læringslyst, fremfor ytre motiverte elever som reduserer læring til å bli et middel for å nå målet om å oppnå gode karakterer (Butler & Nisan, 1986; Butler, 1987; Loveless, 2006; Dæhlen et al., 2011). Karakter som ekstern motivasjonsfaktor har sterk påvirkning på elever i det norske skolesystemet og Dæhlen et al. (2011) sin klare anbefaling er at skoler forsøker å dempe den ytre motiverte og karakterstyrte motivasjonen for å legge til rette for en mer indre motivert og interesseorientert skoleinnsats.

En indre motivert elev vil jobbe med skolearbeidet fordi det oppleves som interessant, gir glede og er optimalt utfordrende. «Belønningen» ligger i aktiviteten i seg selv, uten behov for noen eksterne belønninger – eksempelvis en karakter (Deci & Ryan, 1991). Indre motivasjon antas å være en mer bærekraftig kilde til engasjement og innsats i læringsprosessen enn ytre motivasjon, og fører ifølge Deci og Ryan også til de beste læringsresultatene (2009; Diseth et al., 2020). Deci og Ryans selvbestemmelsesteori (2000) har som utgangspunkt at mennesker har tre grunnleggende psykologiske behov som er nødvendige for indre motivasjon: opplevelse av tilhørighet, mestring og autonomi (selvbestemmelse). Faktorer som ytre belønninger, press og stress, tvang, deadliner, tester – som alle kan forbindes med karakterer i skolen – kan derimot gjøre at eleven mister følelsen av autonomi og dermed undergraver indre motivasjon (ibid.; Deci, et al., 1999).

I motsetning til indre motiverte elever vil de som er ytre motivert, utføre en aktivitet for å oppnå en belønning. Handlingen er derfor instrumentell og oppmerksomheten rettes vekk fra selve aktiviteten (Deci & Ryan, 2000). En viktig distinksjon Deci og Ryan gjør, er mellom

kontrollert og autonom ytre motivasjon, hvor ytre motivasjon varierer med ulike grader av autonomi (2000; 2009). Kontrollert ytre motivert atferd utføres i situasjoner der eleven arbeider for å motta en belønning eller med et ønske om å unngå straff (2009). Slike aktiviteter er ikke frivillige, ettersom aktiviteten blir regulert av en lærer som har makt til å tilføre belønning eller straff (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67). Dette knytter an til behaviorismen (Dæhlen et al., 2011). Ytre kontrollert motivasjon er imidlertid forbundet med lite hensiktsmessige læringsstrategier og negative følelser hos elevene. Belønning kan undergrave at elever tar ansvar for å motivere og regulere seg selv (Deci et al., 1999), og dette poenget kan illustreres med en elev som utelukkende motiveres av å få gode karakterer: hvis vedkommende får en god karakter etter en prøve, vil han eller hun ha liten grunn til å forsøke å forbedre seg ytterligere ettersom belønningen allerede vil være oppnådd.

Deci & Ryan (1991) poengterer at ytre intensiver ikke automatisk fører til kontrollert ytre motivert atferd. Ytre motiverte mål kan også bli fullt integrert i selvet. Hvis elevene tar opp i seg skolens verdier for elevatferd og verdien ved å lære fagene, arbeider de ikke lenger bare for å oppnå gode karakterer eller unngå dårlige karakterer, men fordi skolearbeidet har en verdi i seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Denne formen for motivasjon skiller seg fra indre motivasjon ved at elevene ikke utfører arbeidet fordi de har glede av aktiviteten, men fordi de har internalisert verdien av skolearbeid. Indre motivasjon er den sterkeste drivkraften til skolearbeid, men det er urealistisk å forvente at elever skal oppleve det slik med arbeid med alle fag og aktiviteter i skolen. Derfor er det viktig at læreren også legger forholdene til rette for autonom ytre motivasjon. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2015, s. 68) er det derfor et problem at virkemidlene skolen bruker for å motivere elevene, ofte går på bekostning av både indre og autonom ytre motivasjon.

Butler (1987) og Butler & Nisans (1986) studier om sammenhengen mellom ulike tilbakemeldingsformer og motivasjon indikerer at tallkarakterer fører til mer ytre motivasjon *på bekostning* av indre motivasjon, ettersom det fører til at elevene årsakstilskriver innsats til ønsket om å gjøre det bra eller unngå å feile. Spesielt er Butlers (1987) eksperimentelle studie av 5.- og 6.-klassinger i Israel blitt mye sitert i Norge (Eriksen & Elstad, 2019). Den viste hvordan elevene som fikk tilbakemelding med karakter, ikke viste læringsfremgang på oppgavene de gjorde, mens elevene som kun mottok kommentarer, gjorde det 30 prosent bedre neste gang. Butler hevder ytre insentiver som ros og karaktersetning fremmer egoorientering hos elevene, som innebærer at de blir mer opptatt av å bli positivt vurdert av

andre, eller unngå å bli oppfattet som dum, og dette er viktigere enn hva de faktisk lærer (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Slik kan karakterer bidra til å bekrefte høytpresterende elever sitt selvbilde, mens lavtpresterende elever lett kan unngå å forholde seg til tilbakemeldingene for å beskytte selvbildet sitt for kritikk (Butler & Nisan, 1986; Hattie & Timperley, 2007). Egoorienterte/prestasjonsorienterte elever vil se faglige prestasjoner som et resultat av evner, ikke innsats, og deres opplevelse av mestring vil være avhengig av hvordan en gjør det sammenlignet med andre. Dette er spesielt aktuelt på videregående skole, ettersom elever blir mer opptatt av å sammenligne seg med andre elever med økende alder (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Elever med en slik målorientering vil lettere kunne gi opp når de møter vansker, yter høy innsats bare når de forventer å mestre aktiviteten og oppfatter feil som truende (ibid.). Empiriske studier fra Vg1 i Danmark viser at karakterer kan bidra til å holde elever interessert og engasjert i oppgavene, men fører også ofte til at de velger den sikreste veien (Danmarks Evalueringsinstitut, 2019). Oppgaveorienterte/læringsorienterte elever vil på den andre siden primært arbeide for å lære, forstå og løse problemer. Slike elever vil se på evner som foranderlige gjennom innsats, søker utfordringer, har stor utholdenhet og ser på feil som muligheter til å lære (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Ifølge Butler (1987) og Crooks (1988) fremmer individuelle kommentarer høyere oppgaveorientering hos elevene, og dermed også deres læring.

Selv om motivasjonsforskningen er stort sett samstemt i at indre motivert læringsatferd er å foretrekke i skolen, nyanserer Diseth et al. (2020) synet på ytre motivasjon som noe som bør unngås. Selv om flere studier viser at ytre motivasjon er negativt korrelert med skoleprestasjoner, viser deres studie av sammenhengen mellom indre og ytre motivasjon og skoleprestasjoner blant 3203 elever på videregående skole i Norge at mange elever som fokuserer på ytre konsekvenser, gjør det bra på skolen fordi det fører til bedre selvregulering og økt innsats (ibid.). Elevers prestasjoner kan derfor hemmes hvis de *ikke* tar hensyn til ytre begrensninger og insentiver som karakterer representerer.

Cameron & Pierce (1994) og Cameron (2011) kritiserer på sin side Deci et als. motivasjonsforskning for å konsentrere seg om effekten av belønning på oppgaver som elevene *allerede liker*. Camerons (2011) metaanalyse av 145 eksperimentelle studier som tar for seg sammenhengen mellom belønning og motivasjon, finner ingen negativ effekt av belønning på mål for indre motivasjon når det brukes til å forbedre innsatsen og prestasjonene på oppgaver som elevene i utgangspunktet *ikke* synes er interessante (ibid.). Crooks (1988)

bemerket at det ikke nødvendigvis er noen motsetning mellom indre og ytre motivasjon: selv om ytre motivasjon kan være problematisk, kan det brukes til å utvikle interesse for området hvis eleven mangler indre motivasjon. Ytre motivasjon kan dermed gradvis gå over til å bli indre motivert.

Forholdet mellom motivasjon og skoleprestasjoner ser ut til å være kurvelineært, og hvis den oppfattede viktigheten av oppgaven er for lav, vil det kunne ha negative konsekvenser for elevenes selvdisiplin og innsats. Er den for høy, kan derimot stress og angst forhindre gode prestasjoner (Crooks, 1988). Dessuten vil tidsaspektet også kunne ha betydning for elevenes innsats. Mange elever anerkjenner viktigheten av kontinuerlig og pågående arbeid for å oppnå gode resultater, men nedprioriterer likevel dette til fordel for mer umiddelbare belønninger, et fenomen som betegnes som «nåtidsskjevhet» (Eriksen & Elstad, 2019; Elstad, 2008). Dette er en velkjent utfordring i norskfaget i Vg1 og Vg2, hvor elevene ikke får noen karakterer på vitnemålet. Dette kan være problematisk siden elever i begrenset grad ser på det de skal lære seg i norskfaget, som ferdigheter de må utvikle over tid (Eriksen, 2017, s. 15). Ifølge Elstad (2008) er selvdisiplin viktigere enn IQ når det kommer til å predikere skoleprestasjoner, og skolen må derfor bidra til at elevene klarer å opprettholde innsatsen og konsentrasjonen også på oppgaver de ikke er motivert for. Lavtpresterende elever som ikke har så sterk selvdisiplin, vil derfor kunne være tjent med at skolen er innrettet mot å kompensere for deres mangel på dette (Elstad, 2012). For noen elever kan det tenkes at ytre insentiver som karakterer kan hjelpe til med dette. For andre elever kan derimot karakterer legge en demper på innsatsen (Dæhlen et al., 2011). Ifølge Elstad (2012) er god klasseromsledelse, læringstrykk og en lærer som får frem det beste i elevene og engasjerer dem, det aller mest virkningsfulle for å påvirke elevenes selvdisiplin.

2.7 Mappevurdering

Harlen (2012) og Heritage (2007) kritiserer tradisjonelle summative prøver for å være lite forenlige med VFL fordi innsamlingen av summative bevis på læring ikke skjer ofte nok og bare fungerer som et øyeblikksbilde av elevens kompetanse, og informasjonen er ikke tilstrekkelig detaljert til å kunne fungere diagnostisk. Læreren i denne avhandlingen har erstattet tradisjonelle karactersatte prøver i norskfaget med mappevurdering i norskfaget for å få til en vurderingspraksis mer i tråd med prinsippene for vurdering for læring. Dette er en metode hvor lærer samler bevis på elevenes læring ved «å ta vare på ulike elevprodukter for å

dokumentere både læringsprosesser underveis og læringsutbytte til slutt» (Fjørtoft, 2014, s. 291). En lærer samler informasjon om elevenes læring hele tiden gjennom blant annet observasjoner, spørsmål, samtaler, innleveringer, og egenvurderinger, og i mappevurdering settes denne læringsinformasjonen i større grad i system. I norskfaget skal elevene vurderes i mange sammensatte kompetanser. For at vurderinger i norsk skal være valide, er det derfor viktig at læreren samler inn varierte bevis på læring – inkludert de som ikke vil bli fanget opp i en tradisjonell vurderingssituasjon på noen få skoletimer (Fjørtoft, 2014). Mappevurderingens styrke er at den samler elevenes arbeid gjennom et lengre læringsløp og er dermed også et uttrykk for elevens utvikling (ibid.).

Mappevurdering kombineres ofte med prosessorientert skriving (Leirvåg & Mangelrød, 2007). Man kan ikke ta for gitt at elever vet hvordan tilbakemeldinger skal tas i bruk, og elevs villighet til å investere innsats i å bruke tilbakemeldingene må derfor integreres i undervisnings- og læringsprosessen (Gamlem & Smith, 2013; Hattie & Timperley, 2007). Prosessorientert skriving er en skrivedidaktikk hvor læreren legger til rette for planlagte skrivesekvenser, veileder og vurderer elevene aktivt underveis, og hvor elevene læres opp til å være ressurspersoner for hverandre (Dysthe & Hertzberg, 2014). Slik blir tekstarbeidet en dialog mellom skriveren og den som gir tilbakemelding, og eleven lærer vurderingskriteriene gjennom erfaring (Kvithyld & Aasen, 2011; Sadler, 1989). Dette knytter igjen an til Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen.

2.8 Den gode tilbakemeldingen

Vurderinger uten karakterer gir ikke elevene bedre informasjon om hva de kan gjøre for å forbedre sine prestasjoner, hvis de ikke erstattes av kvalitativt bedre tilbakemeldinger (Seland, et al., 2018). For at tilbakemeldingene skal bli *brukt* av elevene, er det også viktig at de *oppfatter* dem som nyttige (Eriksen, 2017). Så hva er det norske skoleelever ser på som gode tilbakemeldinger? Bueies (2015) studie av hvordan ungdomsskoleelever opplever lærerens kommentarer, viser at elever liker tilbakemeldinger som gjør at de må reflektere over andre løsninger, og de vil ha konkrete råd til hvordan de skal forbedre seg.

Ifølge Howie et al. (2000) er *måten* tilbakemeldinger presenteres på, viktig, og dårlig presentasjon kan redusere læringseffekten. I flere studier uttrykker elever også et ønske om mer muntlige tilbakemeldinger fra læreren (Bueie, 2015; Cameron, 2011; Cameron & Pierce,

1994; Gamlem & Smith, 2013; Wilson, 2015). En forklaring på dette kan være at tilbakemeldingene da fremstår mer som en faglig dialog enn korrektiver fra læreren. Muntlige tilbakemeldinger er også viktig for å oppklare eventuelle misforståelser (Bueie, 2015). Slike vurderingssamtaler kan tenkes å være spesielt viktige i forbindelse med karakterfri vurdering, hvor elevene plutselig ikke lenger mottar det mange av dem opplever som det mest konkrete og lett forståelige uttrykket for sin kompetanse. Utstrakt bruk av muntlige tilbakemeldinger har imidlertid også sine utfordringer: selv om mye tyder på at en slik praksis gir bedre læring, er det er vanskeligere å dokumentere muntlige tilbakemeldinger som gitt undervisvurdering, som Wilson (2015) kaller «undervisvurderingens paradoks»

2.9 Stress og karakterpress

Dagens ungdom har fått det klingende kallenavnet «generasjon prestasjon», og med jevne mellomrom kan vi lese i mediene om en stadig mer individualisert ungdomsgenerasjon som stresser seg syke med prestasjonspress på mange ulike arenaer (Amundsen, 2014; Madsen, 2018; Jakobsen, 2020). Ifølge Bakken et al. (2019) kan denne prestasjonsorienteringen være lystbetont for noen, men for andre kan den gi en opplevelse av evig utilstrekkelighet. Ungdom er i en spesielt sårbar fase i overgangen mellom barn og voksen, og det ser ut til å ha vært en økning i depresjon og opplevd stress blant ungdom de siste årene (Byrne et al., 2007; Pedersen & Eriksen, 2019). Ifølge den nasjonale ungdomsundersøkelsen Ungdata (Bakken, 2020) er skolen den arenaen som desidert flest unge opplever press på, og seks av ti jenter og tre av ti gutter sier de blir «svært stresset» av skolearbeidet.

Stress kan bety påkjenning eller belastning, men også de reaksjonene som det kan føre til (Pedersen & Eriksen, 2019). Stressorer er det som stimulerer stress, og hvordan disse fortolkes, vil påvirke stressreaksjonen. Til tross for de urovekkende tallene om skolerapportert stress, er det derfor viktig å bemerke at de aller flest ungdommer i norsk skole likevel ikke har store problemer med å *håndtere* presset (Bakken, 2020). Kravene som ungdom møter i skolen, er stressorer som både kan inneholde potensial for anerkjennelse og opplevelse av mestring. Denne positive formen for stress kalles eustress, og kan bidra til å gi oss energi og gjøre oss motivert og engasjert (Bakken, 2020; Bakken, et. al., 2019). For en mindre gruppe ungdom utgjør representerer derimot mengden av krav i skolen, samt elevenes *opplevelse* av disse, en risiko for å feile eller utbrenthet hvis stresset vedvarer. Karakterer kan bidra til å aktivere slikt stress, som i tur kan true deres indre motivasjon (Butler & Nisan, 1986; Deci &

Ryan, 2000). Ifølge Pedersen og Eriksen (2019) er stressorer som truer elevenes selvoppfatning og mål, spesielt alvorlige. Karakterer har stor symbolsk betydning for mange elever ved at de knytter resultatene til sitt selvbilde, men også praktisk betydning for deres videre fremtidsmuligheter (Danmarks Evalueringsinstitut, 2019). Slike vurderingssituasjoner hvor mye står på spill for elevene, omtales ofte som «high stakes»-vurderinger (Fjørtoft, 2016, s. 51). Utenfor skolesystemet finner vi derimot karakterfri læring overalt: når vi lykkes i noe, trenger vi ikke noen karakter, og hvis vi feiler, behøver man ikke bli stresset på grunn av en karakter som fungerer som en dobbel straff. Tilhengere av karakterfri læring vil i stedet peke på at mangelen på straff gjør at vi trolig vil tørre å prøve igjen (McMorran & Ragupathi, 2020).

I Ungdata 2020 rapporterte 14 prosent av respondentene om store problemer med å takle press den siste uken. Faglige problemer er en viktig kilde til stress og psykiske helseplager, men også skoler med høyt karaktersnitt er utsatt (Bakken et. al, 2019; Pedersen & Eriksen, 2019; Landstedt & Gådin, 2012). Flere skoler som preges av høyt prestasjonspress, har dermed begynt å legge til rette med stressreducerende tiltak. En måte å gjøre dette på er å endre vurderingspraksisen fra fokus på resultater til vektlegging av læring og arbeidsprosess.

2.10 Lærer-elev-relasjonen

Et siste viktig element i elevenes og lærerens opplevelse av karakterfritt semester som diskuteres i denne oppgaven, er lærer-elev-relasjonen. Lærerens evne til å bygge gode relasjoner til elevene og gi dem emosjonell støtte i læringsarbeidet har påvirkning på elevenes motivasjon, læringsutbytte, og bidrar til at elevene føler seg mer verdsatt (Stiggins, 2001; Utdanningsdirektoratet, 2016). Det vil også bidra til en bedre dialog, som i tråd med VFL vil føre til en bedre vurderingspraksis. Det vil også ha påvirkning på hvordan negative tilbakemeldinger tas imot av elevene. Ifølge Hattie og Timperley (2007) er måten elever tolker tilbakemeldinger på, viktig med tanke på å utvikle positive mestringsopplevelser. Elever med positive relasjoner til læreren er ofte også mer aktive i klassen, og har mer positiv kontakt med medelevene sine (Hughes et al., 2001). Gode lærer-elev-relasjoner har også stor effekt på elevenes selvdisiplin: Elstad (2012) beskriver dette som «smøreoljen i en motor»: for at læringstrykket skal ha en effekt, er gode relasjoner en nødvendighet.

En lærer med høy relasjonell kompetanse kjennetegnes av en pedagog som evner å se det enkelte barn på dets egne premisser, og «avstemme sin egen atferd uten dermed å legge fra

seg lederskapet og evnen til å være autentisk i kontakten» (Utdanningsdirektoratet, 2016). Norske skoleelever forventer ifølge Elstad (2012) medvirkning og ikke-autoritære lærere, og en autorativ tone kan minske muligheten for at elevene tar til seg tilbakemeldingene de får (Eriksen, 2017). Karakterer kan imidlertid lett oppfattes som autorative domsavsigelser fra læreren (Dobson et al., 2012). Videregående skoler som har forsøkt å redusere antallet karakterer i norskfaget, har derimot rapportert om at den endrede vurderingspraksisen har bidratt til at elevene oppfatter læreren som mindre autorativ (Rønning, 2012). Når elevene opplever at læreren gir dem mulighet til å være på «treningsfeltet», får de tid til å prøve og feile, uten alltid å måtte vise seg fra sin beste side og prioritere de trygge oppgavene i sin faktiske utviklingssone (ibid.).

2.11 Tidligere forskning om karakterfrihet

Videre skal jeg ta for meg noen sentrale internasjonale og norske empiriske studier om karakterfrihet og presentere de viktigste funnene fra disse.

2.11.1 Internasjonale studier

I 1989 skrev læreren Jan Loveless (2006) om sine erfaringer med forsøk med å fjerne karakterer for en gruppe avgangselever på en amerikansk high-school i et forsøk på å forbedre skriveundervisningen. Loveless opplevde at elevene begynte å ta mer ansvar for egen læring enn da hun ga karakterer fortløpende. Flere av elevene slet med å motivere seg i starten da de ikke fikk karakterer, men etter hvert som deres fokus flyttet seg fra sluttresultat til prosess, hevdet hun de begynte å jobbe hardere enn før (2006, s. 15). Videre rapporterte Loveless at elevene begynte å forholde seg mer aktivt til tilbakemeldingene de fikk, og de opplevde økt mestring, selvtillit og risikovilje (2006, s. 17). I tillegg lettet det nye systemet på vurderingsbyrden, ettersom hun ikke lenger trengte å bruke tid på å diskutere med elever som klagde på karakterene sine. Den amerikanske læreren og forfatteren Starr Sackstein (2015) skriver i sin bok om karakterfri vurdering om lignende positive erfaringer. For at en karakterfri vurderingspraksis skal lykkes, peker hun imidlertid på at det er essensielt å kommunisere tydelig overfor både elevene, foreldrene og resten av skolen om *hvorfor* det er hensiktsmessig å fjerne karakterene. Hvis de ulike interessentene ikke involveres og forstår hensikten, hevder Sackstein at man ikke vil få dem vekk fra den fastlåste tankegangen om at karakterer er den eneste naturlige måten å vurdere elevene på (2015, s. 31).

I McMorran, Ragupathi og Luo (2017) og McMorran og Ragupathi (2020) sin kvantitative forskning på karakterfritt semester på et universitet i Singapore, et samfunn med høyt karakterpress, rapporterer mange av studentene at det å fjerne karakterer gjorde dem mindre kompetitive og mer samarbeidsvillige og kreative, egenskaper som er ettertraktet i det moderne arbeidslivet (Hopfenbeck, 2011).

I en rapport fra 2019 oppsummerte Danmarks Evalueringsinstitut (2019) erfaringene til 15 videregående skoler som hadde innført karakterfri Vg1 i alle fag. Der viste to tredeler av elevene seg fornøyd med ordningen, hvor mange av dem endret holdningene sine i positiv retning underveis. Guttene var mer fornøyd enn jentene, og elever med lavt faglig nivå var mest fornøyde. Karakterer kan være demotiverende for lavtpresterende elever, og hvis de ikke blir bedre, kan det virke desto mer demotiverende (ibid.) Mange av elevene i studien hadde imidlertid et ambivalent forhold til karakterer, for mens det på den ene siden skapte et stort press i hverdagen deres, forsøkte mange likevel å oversette de tilbakemeldingene de fikk uten karakterer, til karakterer (ibid., s. 36). Dessuten savnet mange elever ved enkelte skoler karakterer fordi de opplevde det som en positiv anerkjennelse av deres skolearbeid og innsats (ibid., s. 11). For de lavtpresterende elevene var det derimot positivt å ikke lenger motta det mange anså som en bedømmelse av dem som personer (ibid., s. 7). Videre viste rapporten at karakterer kunne hjelpe mange elever med å holde dem fokuserte og engasjerte i undervisningen, men den ytre motivasjonen kunne gå på bekostning av risikoviljen. Hovedkonklusjonen i rapporten var at karakterfrihet ikke er nok i seg selv til å skape en bedre læringskultur. En forutsetning for å lykkes er at lærerfelleskapet klarer å utvikle språket de bruker for å gi tilbakemeldinger til elevene, slik at de ikke blir usikre på sitt faglige nivå. Det kan forklare det interessante funnet at mange av elevene ønsket å få tilbake karakterer, til tross for at de var fornøyde med den karakterfrie ordningen. I motsetning til Loveless som opplevde at vurderingsbyrden ble lettet av karakterfrihet, rapporterte dessuten mange av de danske lærerne at den nye vurderingspraksisen var mer tidkrevende, siden det tok lenger tid å forfatte tilbakemeldinger enn å gi karakterer. (2019, s. 12)

2.11.2 Norske studier

I tillegg til det stadig voksende antallet norske skoler som tester ut karakterfritt semester, har flere ungdomsskoler og videregående skoler vært med på forsøk hvor lærerne bare setter én halvårskarakter i norskfaget fremfor normalen på tre (Rønning, 2012; Seland et al, 2018).

Hovedfunnene fra de to videregående skolene i Rønningss rapport var et styrket læringsmiljø med mer tid til dybdelæring, individuell oppfølging av elevene og en skriveopplæring i bedre samsvar med prinsippene for VFL da antallet karakterer ble redusert, og de fikk mer tid til å jobbe prosessrettet (2012, s. 40). Ordningen gjorde det også mulig for lærerne å bruke andre mer tidkrevende arbeidsmåter som førte til at undervisningen ble mer variert. Seland et al. (2018) sin evaluering av standpunkt-karakterene til 197 000 elever viste på sin side at det ikke var noen signifikante forskjeller i karakternivå for elever som tidligere hadde vært med i forsøk med færre halvårskarakterer (2018, s. 7). Elevintervjuene viste at vurdering uten karakter ikke automatisk førte til bedre tilbakemeldinger, og når karakterene manglet, begynte flere elever i stedet å lete etter budskap i lærerens tilbakemeldinger som kunne gi tilsvarende informasjon (2018, s. 10). Dette kunne resultere i forvirring og usikkerhet. For noen elever kunne dessuten skuffelsen etter en dårlig karakter fungere som et tydelig signal om at innsatsen måtte økes. Lærerne på sin side opplevde at reduksjonen i karaktergivende prøver var en lettelse på deres vurderingsplikt, og den frigjorte tiden muliggjorde hyppigere tilbakemeldinger til uten karakter.

Gillespie og Burner (2019) har undersøkt fire rektorers erfaringer med å innføre karakterfrie ungdomsskoler i forbindelse med satsing på vurdering for læring. Rektorene brukte den samme «dommer til trener»-metaforen som Rønning (2012) for å beskrive hvordan de mente at den nye vurderingspraksisen stimulerte læring gjennom å gi elevene mulighet til å være mer på «treningsfeltet» og ha rom til å gjøre feil (2019, s. 29). De understrekte også behovet for å redusere stress blant elevene (ibid., s. 33). To av rektorene fremhevet av karakterfrihet var mest verdifullt for middels- og lavtpresterende elever, samt de som var aller mest karakterfiksert. En av rektorene påpekte i likhet med Sackstein (2015) at en bottom-up-tilnærming der alle de viktigste interessentene involveres helt fra starten av med tydelige forventningsavklaringer, er en forutsetning for å lykkes med satsingen. En utfordring med å flytte elevenes fokus fra resultater til læring, er at de uansett skal få lovfestede karakterer ved semester- og årsslutt, og dette kan vanskeliggjøre overgangen vekk fra en testkultur og ytre motivert atferd (Gillespie & Burner, 2019, s. 31).

Denne masteroppgaven bygger som tidligere nevnt videre på Eriksen og Elstads (2019) gruppeintervjuer av åtte norsklærere ved to videregående skoler med mange høytpresterende elever. Lærerne hadde i stor grad positive erfaringer med karakterfritt semester og opplevde at elevenes oppmerksomhet flyttet seg fra karakterer til lærerens tilbakemeldinger og

læringsfremgang (2019, s. 4). Lærerne hevdet at selve tilbakemeldingene også endret seg ved at de ble mer rettet mot de neste stegene i elevenes læring, fremfor å begrunne karakterene. Videre la lærerne la vekt på at forholdet med enkeltelever hadde blitt positivt påvirket fordi det oppstod færre konfliktsituasjoner, de opplevde mindre stress, og lærerne fungerte i større grad som dialogpartnere for elevene (ibid., s. 12). Forholdet mellom motivasjon og karakterfrihet var derimot mer uklart, men noen lærere påpekte at særlig underpresterende og høytpresterende elever kunne motiveres til økt arbeidsinnsats av karakterer (ibid., s. 14). De opplevde likevel i liten grad at karakterfrihet hadde hatt noen negativ påvirkning på elevenes innsats. Der hvor dette var tilfellet, var en mer sannsynlig forklaring at flere elever nedprioriterte norskfaget i Vg1 og Vg2 fordi dette ikke er karaktertellende studieår uansett.

Hoff (2021) har hentet inspirasjon fra Eriksen og Elstads (2019) for å studere elevperspektivet på karakterfritt semester i skriveopplæringen i norskfaget. Funnene i hennes masteroppgave bekrefter i stor grad Eriksen og Elstads forskning. Den største fordelen ved bruk av mappevurdering og karakterfritt semester som ble trukket frem, var redusert stress. Elevene rapporterte også om bedre lærer-elev-relasjoner og bedre tilbakemeldinger fra læreren, men det var store variasjoner i utvalget om hvordan disse ble brukt formativt (2021, s. 89). Flertallet av informantene mente den karakterfrie ordningen ikke hadde noe innvirkning på deres motivasjon, men flere elever rapporterte om redusert arbeidsinnsats fordi faget ble sett på som mindre viktig enn andre fag med karakterer.

Et funn hos Danmarks Evalueringsinstitut (2019) som går igjen i Trine Smisethjells (2019) masteroppgave, er behovet for å utvikle terminologien og måten å kommunisere vurderinger på når karakterene fjernes. Smisethjell intervjuet over 1000 elever fra ungdomsskoler med og uten karakterer og sammenlignet forskjellen i deres opplevelse av skolens målstruktur og av seg selv. I likhet med andre studier opplevde elevene ved de karakterfrie skolene signifikant mindre stress enn motparten. Til sin overraskelse fant derimot Smisethjell ingen signifikante forskjeller i innsats, opplevd indre motivasjon, grad av egoorientering eller læringsorientering, eller opplevd mestring hos elever fra skoler med og uten karakterer. En mulig forklaring på dette kan være at de karakterfrie skolene hadde erstattet karakterer med andre vurderinger som likevel var lette å sammenligne og oversette til karakterer, som «lav», «middels» og «høy» måloppnåelse (2019, s. 18). Hva karakterene erstattes med, vil kunne ha mye å si for elevenes opplevelse av denne vurderingspraksisen, og dermed også deres læringsutbytte.

2.12 Oppsummering av kapitlet

I dette kapitlet har jeg redegjort for det teoretiske grunnlaget karakterfritt semester, som bygger på teori om sosiokulturell læring, selvregulert læring og vurdering for læring.

Spenningen og samspillet mellom karakterer, tilbakemeldingspraksisen, motivasjon, innsats, stress, læring og lærer-elev-relasjonen vil være viktige faktorer i informantenes opplevelse av karakterfritt semester i norskfaget.

Tidligere forskning peker på overveiende positive erfaringer hos skoler som har innført ordninger med karakterfrie semester, eller redusert antallet karakterer i norskfaget. Redusert stress, en dreining av fokus fra resultat til prosess, mindre sammenligning og en tilbakemeldingspraksis som bidrar til en bedre lærer-elev-dialog, blir ofte trukket fram som fordeler med karakterfrie vurderinger. Når det kommer til elevenes motivasjon og innsats, er derimot funnene mer sprikende, og det er foreløpig ingen studier som har påvist signifikante forskjeller i læring hos elever i skoler med karakterfri undervisvurdering eller redusert antall karakterer. Elevene og læreres opplevelse av karakterfritt semester påvirkes også av en rekke kontekstuelle faktorer, som det sosiale miljøet og hva karakterene erstattes med.

3 Metode

I denne masteroppgaven undersøker jeg hvordan en lærer og ti elever i en Vg1-klasse opplever karakterfritt semester i norskfaget. Problemstillingen knytter an til et fenomenologisk inspirert perspektiv, hvor jeg er interessert i å forstå karakterfritt semester ut fra informantenes egne perspektiver og beskrive hvordan de opplever dette (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 45). En grunntanke i fenomenologien er at verden er slik folk oppfatter at den er (Thagaard, 2018, s. 36). Forskerens oppgave blir her å kartlegge essensen i hvordan mennesker opplever de sosiale fenomenene som studeres. Dette gjør jeg ved hjelp av observasjon av tre 90 minutter lange norsktimer i forbindelse med forberedelsene og gjennomføringen av en vurderingssituasjon, og deretter intervjuer av ti elever og læreren deres før og etter at klassen fikk sine terminkarakterer. Data fra intervjuene utgjør primærdata i dette forskningsprosjektet, og det er først og fremst disse dataene som vil trekkes frem i fremstillingen av analysen i kapittel 4. Observasjonsdataene er sekundærmateriale, men jeg vil likevel trekke frem observasjonsdata for å utdype intervjuutsagn der det er hensiktsmessig.

I dette kapittelet vil jeg begynne med å diskutere min egen forforståelse. Deretter beskriver jeg og begrunner metodene som er benyttet i empiriske undersøkelser, før jeg presenterer utvalget og utvalgskriteriene som er lagt til grunn. Videre vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har samlet inn og analysert datamaterialet, før jeg drøfter studiens validitet og reliabilitet. Til slutt vil jeg reflektere over etiske utfordringer ved forskningsarbeidet.

3.1 Min forforståelse

En forsker vil alltid gå inn i et forskningsarbeid med visse forutsetninger, og mine forståelser og tolkninger vil ikke bare påvirkes av mine analysemetoder og teoretiske perspektiver, men også mine erfaringer og kunnskapsbakgrunn. Dette kan ubevisst påvirke hvilke slutninger jeg trekker, når jeg tolker datamaterialet (Hjardemaal, 2014; Kvale & Brinkmann, 2021). Ifølge Maxwell (2013) er det ikke noe mål i seg selv å distansere seg fra egne holdninger, men å ha oppmerksomhet rundt disse gjennom forskningsprosessen. Min interesse og forforståelse av fenomenet karakterfritt semester kan blant annet ses i lys av erfaringen og den teoretiske kunnskapen jeg har opparbeidet meg i løpet av lektorprogrammet, samt praksisutplasseringer og ett og et halvt år med vikarjobbing i en videregående skole med høye inntakskrav. Valget av tema springer ut av en nysgjerrighet som utviklet seg etter at flere lærere ved to av skolene

jeg har jobbet for, selv har praktisert karakterfritt semester i ulike fag. Jeg har likevel ikke førstehåndserfaring med karakterfritt semester selv, og jeg hadde lite kunnskap om denne vurderingsformen før jeg påbegynte masterprosjektet. Som norsklærer har jeg derimot fått oppleve hvor mye tid som bindes opp til vurderingssituasjoner, og dessuten hvordan karakterer fyller en uforholdsmessig stor plass i elevers oppfattelse av hva som er viktig i skolen.

I tillegg til lektorutdanningen har jeg en bachelorgrad i journalistikk og elleve års erfaring som journalist. Den menneskelige interaksjonen i intervjuer er dermed noe jeg er godt vant til, men det noe helt annet å intervju ungdom i forbindelse med et forskningsprosjekt enn å skrive en nyhetssak, og det stilles andre krav til kvalitet i kvalitativ forskning enn i media. Forskjellen på journalist- og forskerrollen er derfor noe jeg har hatt i bakhodet under utarbeidelse av intervjuguidene, gjennomføringen av intervjuene og rapporteringen av resultatene.

Et siste element i min forforståelse jeg kort vil ta for meg, er mitt kunnskapssyn. I motsetning til en positivistisk tenkemåte tror jeg ikke at denne masteroppgaven bidrar til å avdekke en ytre, objektiv og verdifri virkelighet, men heller *konstruerer* en virkelighet der interaksjonen mellom meg og de jeg har studert, vil prege resultatene jeg kommer frem til (Hjardemaal, 2014; Creswell & Miller, 2000, Thagaard, 2018).

3.2 Kvalitativ metode

Formålet med denne studien har vært å beskrive kompleksiteten av karakterfritt semester ved å studere en skoleklasse som praktiserer dette, i dybden, og få kunnskap om hvordan elevene og læreren opplever dette. Kvalitative metoder spesielt godt egnet når man vil utforske problemstillinger som tar for seg menneskers *opplevelse* av sosiale fenomener og vil fremheve prosesser og mening, fremfor kvantitet og frekvens (Dalen, 2011; Thagaard, 2018). Et overordnet mål for kvalitative studier er nettopp å utvikle dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til livssituasjon og «utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet» (Dalen, 2011, s. 15).

På grunn av kvalitative metoders åpne og fleksible natur kan man gå i dybden på temaer og fokusere på kontekst og nyanser, uten å begrense seg til forhåndsdefinerte kategorier, slik man

gjør i kvantitative metoder. Kvalitative metoder er derfor spesielt godt egnet til studier av temaer hvor det er lite forskning på fra før, som er tilfellet med karakterfritt semester (Thagaard, 2018, s. 12). Med utgangspunkt i problemstillingen og formålet med studien vurderte jeg det derfor som formålstjenlig å fokusere utelukkende på kvalitative metoder. Dette er også i tråd med Silvermans (2011) anbefaling til student-forskere om å sørge for en håndterbar datamengde, slik at man heller kan gå mer i dybden i selve datanalysen. Ved å kombinere observasjoner, intervjuer av både lærer og elevene, samt intervjuer på to ulike tidspunkt har jeg likevel sikret en god bredde i datamaterialet.

3.3 Utvalg

Et viktig formål med klasseromsforskning er å inspirere og bidra til drøfting og diskusjon, slik at praksisfeltet innen det man studerer, kan utvikle seg og forbedres (Postholm, 2020, s. 37). Dette har vært drivende for arbeidet med denne masteroppgaven, og siden karakterfritt semester er et relativt nytt fenomen i norsk skole, ønsket jeg å studere klassen til en erfaren lærer som har praktisert denne vurderingsordningen en stund. Min antagelse har vært at en slik lærer vil ha en rikdom av erfaringer med hva som fungerer og ikke fungerer med vurderingsordningen. Dette er et såkalt kriterieutvalg, da deltagerne i utvalget er med fordi de oppfyller bestemte kriterier (Tjora, 2017). Valget av lærerinformant kan også beskrives som en strategisk utvelgelse, ettersom jeg har valgt en person som har egenskaper som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018). Dette er også den vanligste utvalgsmetoden i kvalitative studier, siden man forsøker å få så mye informasjon som mulig fra et begrenset antall informanter (ibid.).

Arbeidet med å rekruttere informanter startet med at jeg i mai 2020 forhørte meg med noen av mine tidligere forelesere ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet om de kjente til norsklærere med noen års erfaring med å praktisere karakterfritt semester i norskfaget. Her ble jeg tipset om en erfaren lærer ved en videregående skole som nå var i ferd med å fullføre sitt andre år med denne vurderingsordningen. Etter å ha forsikret meg om at det ikke var noen bindinger mellom tipseren og læreren tok jeg kontakt med læreren på e-post med en beskrivelse av prosjektet, og vi avtalte deretter et uformelt kaffemøte. Hun viste positiv interesse og åpnet opp for at jeg kunne prøve å rekruttere elevene i klassen hennes. Etter møtet videreformidlet hun informasjonen om masteroppgaven og prosjektskissen til skolens

rektor, som godkjente at jeg kunne starte datainnsamlingen med observasjoner og intervjuer etter sommerferien.

Jeg ønsker å bidra med forskningsbasert kunnskap om hvordan karakterfritt semester i norskfaget oppleves fra to ulike synsvinkler: læreren og elevene. Ifølge Dalen kan det å belyse hvordan ulike informantgrupper opplever samme situasjon, bidra til at man får en mer helhetlig forståelse av temaet man studerer (2011, s. 50). Rekrutteringen av elevinformanter ble gjort i samråd med læreren, etter at jeg selv hadde observert totalt tre dobbelttimer i norsk i oktober og november. Også her ble det foretatt en strategisk utvelgelse, ettersom jeg ønsket et bredt sammensatt utvalg av elever som kunne bidra til å belyse problemstillingen fra ulike perspektiver. Variasjon ble dermed et viktig utvalgs-kriterium, og jeg ønsket jeg å prate med elever med ulikt kjønn og faglig nivå i norsk. I tillegg var det viktig å velge elever som læreren trodde ville være komfortable i en intervjusetting. Etter å ha utarbeidet en liste på ti elever sendte jeg en intervjuforespørsel til hver av dem i Teams, og alle takket umiddelbart ja til å være med.

3.3.1 Utvalgsstørrelse

På grunn av begrenset tid og ressurser bestemte jeg meg tidlig i prosjektet for å foreta en kasusstudie av én klasse, slik at jeg kunne gå dypere i dybden på temaet. Ifølge Postholm (2020) er det ofte mest hensiktsmessig å velge bare ett kasus innenfor rammen av mindre forskningsprosjekter. En kasusstudie er definert som utforskning av et tids- og stedbundet system, hvor fokuset kan være «et program, en hendelse, en aktivitet, et individ, en institusjon eller sosial enhet» (2020, s. 50). Det finnes imidlertid ikke noen fasit på spørsmålet om hvor mange informanter som er hensiktsmessig i en kvalitativ studie, og størrelsen er først og fremst avhengig av hva slags forskning man har tenkt å gjøre (Furseth & Everett, 2012). Thagaard (2018) foreslår en pragmatisk tilnærming ved at antall deltakere ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre grundige analyser. I samråd med veileder kom vi frem til at ti elevinformanter burde være tilstrekkelig for å sikre god bredde i datamaterialet, men ikke så mange at det ville gå på bekostning av dybden i analysen. Ettersom jeg planla å gjennomføre elevintervjuene i to runder med 20 intervjuer totalt, visste jeg likevel at det ville bli en betydelig datamengde. Jeg bestemte meg derfor tidlig for at observasjonene i forkant kun skulle utgjøre supplerende sekundærdata til analysen og bare trekkes inn ved behov. Mot slutten av begge intervjurundene opplevde jeg at nye intervjuer produserte gradvis mindre

substansiell ny kunnskap. Dette indikerte at utvalgsstørrelsen fulgte det Kvale og Brinkmann kaller «loven om fallende utbytte», som går ut på at man har et passende antall informanter idet man når dette metningspunktet (2021 s. 148).

Selv om denne casestudien tar for seg et utvalg av ti elever og en lærer, er de øvrige 14 elevene i klassen også representert gjennom en uformell spørreundersøkelse jeg gjennomførte i klasserommet i to runder i november og februar, bestående av ja-nei-spørsmålet: «Ønsker du å fortsette med karakterfrie vurderinger i norsk?». Her samlet jeg inn elevenes anonyme svar på post-it-lapper, og totalt svarte 23 av de 24 elevene på denne undersøkelsen. Ifølge Postholm (2020, s. 53) kjennetegnes kasusstudier av en eklektisk tilnærming hvor man bruker datainnsamlingsstrategier som er passende og praktiske.

3.3.2 Beskrivelse av klassen

Skolen jeg har gjennomført datainnsamling hos, ligger i en by på det sentrale Østlandet i et område med forholdsvis stort sosioøkonomisk og etnisk mangfold. Den har mange søkere fra hele byen og høye inntakskrav. Skolen startet forsøk med karakterfritt semester i norskfaget i 2018 først og fremst for å dempe karakterpresset. Siden da har alle norsklærerne praktisert denne vurderingsordningen i Vg1 og Vg2, men det har vært valgfritt hvorvidt man vil gjøre det i Vg3. Læreren jeg har fulgt, heretter gitt pseudonymet Ellen, er utdannet lektor, er i 30-årene og har elleve års erfaring som norsklærer i videregående skole. Dette er det tredje skoleåret hun ikke gir karakterer på undervisningsvurderinger i norskfaget. Jeg har hatt tett dialog med Ellen gjennom hele masterprosjektet, blant annet gjennom utallige e-poster og kortere samtaler. Hun kan dermed beskrives som min hovedinformant i dette prosjektet.

Kasuset i denne avhandlingen er en Vg1-klasse bestående av 24 elever med like mange gutter og jenter. Etter å ha observert klassen er mitt inntrykk at det er en klasse med stort faglig engasjement, mye muntlig aktivitet, høyt energinivå, stort læringstrykk og et inkluderende klassemiljø hvor det er rom for å feile og sosial aksept for å være litt annerledes. Det er riktignok begrenset hvor god innsikt jeg som utenforstående forsker får i dette etter bare noen få timer observasjon, men Ellen og flere av elevene jeg har pratet med, har bekreftet at de kjenner seg godt igjen i beskrivelsen over.

3.4 Observasjon

Jeg startet datainnsamlingen med deltagende observasjoner for å bli kjent med klassen og utvide forståelsen av forskningstemaet før jeg påbegynte intervjuene. Ifølge Postholm (2020, s. 56) er observasjon den datainnsamlingsstrategien som oftest brukes til å kombinere med andre former for datainnsamling, og det er spesielt mye brukt i kasusstudier. Det gjør det mulig å gi tykke beskrivelser av sosiale og fysiske omgivelser, og det gir forskeren mulighet til å tilegne seg forståelse av temaet gjennom førstehåndserfaringer (Fangen, 2004). Det gjør det også mulig å bevege seg ut over deltagerens selektive perspektiver, og man får muligheten til å få prøvd hva de sier, opp mot hva man selv observerer i ulike situasjoner, noe som gjør at man kan få tilgang til informasjon som deltagerne ikke vil snakke om i et intervju (ibid.). Det kan bidra til å øke studiens validitet ved at jeg får bedre forutsetninger for å fremstille deltagerens virkelighet på en mer nøyaktig måte (Creswell & Miller, 2000). Et eksempel på dette var da jeg i november observerte hvordan noen elever tok en fremføring som skulle vurderes, tilsynelatende lite seriøst. Denne observasjonen var interessant å prate med vedkommende om i det påfølgende intervjuet, knyttet opp til hvordan eleven mente det å ikke få karakterer i norsk, påvirket innsatsen negativt. Ifølge Postholm er observasjoner godt egnet som utgangspunkt for utarbeidelse av intervjuguide som senere skal benyttes i intervju (2020, s. 65).

En annen viktig grunn til at jeg ønsket å observere klassen, var for å bygge tillit til elevene, slik at de kunne bli mer komfortable med å dele sine erfaringer i intervjuene. Siden kunnskap i kvalitative forskningsintervjuer er noe som produseres sosialt i interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson, er det viktig med god kontaktetablering. Dette er spesielt viktig når man skal få barn og unge til å dele sine opplevelser på en troverdig måte (Kvale & Brinkmann, 2021; Dalen, 2011). Jeg observerte totalt tre 90 minutters norsktimer i løpet av en treukersperiode i overgangen oktober-november 2021. Det første møtet med klassen var en anledning til å presentere prosjektet før intervjuene. Ifølge Thagaard (2018, s. 65) har måten prosjektet blir presentert på, betydning for om de man ønsker å studere, er villige til å forskeren adgang til feltet man studerer. Da det dukket opp nye elever i den andre timen, presenterte jeg prosjektet på nytt for disse. Begge gangene opplevde jeg å bli møtt med velvilje og nysgjerrighet. Min observatørrolle kan beskrives som «observatør som deltaker», hvor jeg hadde en tilbaketrasket rolle i timene for å minimere min påvirkning på hendelsene som forekom naturlig, mens jeg nærmet meg elevene i friminuttene for å stille dem noen

spørsmål (Postholm, 2020, s 66). Slik kan samtaler med personer man som forsker møter i felten, gi informasjon om den meningen de tillegger sine handlinger (Thagaard, 2018, s. 70). Under observasjonene hadde et bredt fokus der jeg fulgte strømmen av naturlige handlinger som oppstod. Min etablerte teoretiske kunnskap snevret inn fokuset, men observasjonene ga også inspirasjon til teoretiske perspektiver jeg ønsket å trekke inn i intervjuene, som teori om mappevurdering og hvordan elevene opplevde denne vurderingsformen. I løpet av ukene jeg var der, fikk jeg ikke observert hvordan elevene jobbet med lærerens tilbakemeldinger på skriftlige tekster. Analysen av disse temaene i det neste kapitlet vil dermed utelukkende være basert på intervjudata.

3.5 Intervju

For å utforske hvordan ti elever og en lærer *opplever* karakterfritt semester i norskfaget, har jeg gjennomført kvalitative intervjuer. Kvalitative intervjuer er spesielt godt egnet til å få innsikt i informantenes erfaringer, tanker, følelser og deres opplevelse av de fenomenene man studerer, og gjennom denne metoden kan man få tak i deler av andre personers liv som det er vanskelig å fange opp på andre måter (Dalen, 2011, s. 13; Postholm, 2020, s. 68). Formålet med intervjuene er å forsøke å forstå karakterfritt semester sett fra elevenes og lærerens eget perspektiv og fortolke betydningen av hva de sier (Kvale & Brinkmann, 2021).

I intervjuene ønsket jeg å ta utgangspunkt i aktuelle temaer fra tidligere forskning om karakterfrihet, men samtidig ha en åpenhet som ga mulighet til å forfølge uventede opplysninger for å kunne fange opp kompleksiteten i informantenes meninger, trekke inn situasjoner jeg hadde observert i klasserommet, og omformulere meg hvis noe ble misforstått (Krumsvik, 2019; Kvale & Brinkmann, 2021). Det ble derfor naturlig å velge en semi-strukturert intervjuform. Her ble spørsmål formulert rundt planlagte temaer, men hvor rekkefølgen på spørsmålene ble til underveis, og jeg hadde mulighet til å stille relevante oppfølgingsspørsmål.

3.5.1 Utarbeidelse av intervjuguider

Siden jeg skulle intervju elever både før og etter de fikk utdelt sine terminkarakterer, samt deres lærer, utarbeidet jeg tre separate intervjuguider (se vedlegg D, E og F). Med 21 planlagte intervjuer var jeg forberedt på at datainnsamlingen ville bli omfattende, og det ble viktig med god planlegging av hovedstrukturen i intervjuguiden. Ifølge Kvale & Brinkmann

(2021) vil dette bidra til å lette den senere struktureringen av intervjuene i analysen. I tillegg har et av formålene med denne avhandlingen vært å sammenligne elevenes og lærerens opplevelse av karakterfritt semester. Dermed har jeg både måttet formulere spørsmål som er tilpasset de to informantgruppene, blant annet etter deres aldersnivå og dagligspråk slik Kvale & Brinkmann (2021) anbefaler, men også sørge for at temaene og spørsmålene overlapper for å muliggjøre sammenligning.

Intervjuguidene var inspirert av Eriksen og Elstad (2019) og Hoff's (2021) studier av henholdsvis lærere og elevers opplevelse av karakterfritt semester i videregående og ungdomsskolen, noe som gjør det mulig å sammenligne mine funn med tidligere forskning. Jeg har brukt flere av de samme spørsmålene, men også utfyllt med en rekke spørsmål på grunnlag av egne observasjoner, lesing av teori og samtaler med læreren. Intervjuguidene til intervjurunde to inneholdt også spørsmål på bakgrunn av erfaringer fra intervjurunde én. Her hadde jeg behov for å stille flere spørsmål om mappevurdering og elevenes bruk av tilbakemeldinger, ettersom noen av informantene hadde et lite bevisst forhold til dette i intervjurunde én. Dette kan være et resultat av at de på det tidspunktet kun hadde erfaring med norsk på videregående i litt over tre måneder.

I forkant av intervjuene gjennomførte jeg pilotintervjuer med tre medstudenter for å teste ut intervjuguiden og min rolle som intervjuer, samt lyd kvaliteten på diktafonen. Piloteringene av alle tre intervjuguidene resulterte i at flere spørsmål ble forenklet og forkortet, fagbegreper ble erstattet med mer dagligdagse termer, ordlyden i enkelte spørsmål ble endret, gjentakelser ble fjernet, og ledende spørsmål ble omformulert eller fjernet. Etter pilotintervjuene gjennomgikk jeg intervjuguidene sammen med veileder for en siste validering, hvor ytterligere justeringer ble foretatt.

3.5.2 Gjennomføring av intervjuene

Den første intervjurunden med elevene ble gjennomført i midten av november 2021, med oppstart én uke etter den siste observasjonen. I denne intervjurunden gikk det ti dager fra første til siste elevintervju. Det ble ikke gjennomført noen formelle vurderingssituasjoner i dette tidsrommet, og det er dermed grunn til å anta at elevene hadde noenlunde samme referanseramme med tanke på deres erfaringer med karakterfritt semester. De ti intervjuene varte i snitt 26 minutter hver seg. Andre intervjurunde ble gjennomført med ti dagers

mellomrom i slutten av februar 2022, to uker etter at de hadde fått semesterkarakterer. Her varte elevintervjuene i snitt elleve minutter, mens intervjuet med hovedinformant Ellen varte i 85 minutter.

I et forskningsintervju er det en klar asymmetrisk maktrelasjon mellom intervjueren og den som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 51). Jeg forsøkte å jevne ut denne asymmetrien noe gjennom et vennlig og avslappet kroppsspråk og ved den fysiske rammen for intervjuene. Intervjuene ble gjennomført i et grupperom like ved klasserommet som elevene brukte mye i skolehverdagen, og hvor det var lite innsyn. Vi satt skråstilt med et lite, rundt bord mellom oss, hvorfra intervjupersonene kunne forsyne seg med forfriskninger. Jeg startet intervjuene med en innledende brifing, hvor jeg gjentok innholdet i informasjonsskrivet om masterprosjektet og samtykkeskjemaet som de allerede hadde skrevet under på, samt en rask gjennomgang av hvilke temaer vi skulle prate om.

En vanlig feilkilde ved ansikt-til-ansikt-intervjuer er at intervjupersonen svarer det vedkommende tror forskeren vil høre, i et forsøk på å fremstille seg selv på gunstig vis og gjøre et godt inntrykk (Thagaard, 2018). Derfor må man etablere en tillitsfull atmosfære i intervjusituasjonen. Jeg presiserte derfor at dette var spørsmål uten fasitsvar, at det var deres ærlige meninger jeg var interessert i, og at svarene deres ville bli anonymisert. Videre oppfordret jeg dem til å svare så utfyllende som mulig på spørsmålene. Jeg kan likevel ikke utelukke at min tilstedeværelse påvirket svarene jeg fikk.

Alle intervjuene ble gjennomført med lydopptaker. Det gjorde det lettere å holde oppmerksomheten på hva de fortalte, og jeg kunne notere ikke-verbale uttrykksformer i en liten notatblokk parallelt. Umiddelbart etter intervjuene noterte jeg også ned egne følelser og umiddelbare refleksjoner. Intervjupersonene viste tilsynelatende lite interesse for at det foregikk et opptak etter at de hadde gitt sin tillatelse til at diktafonen ble skrudd på. Som intervjuer inntok jeg en aktiv lytterposisjon, hvor jeg signaliserte interesse for det intervjupersonene sa, og ga dem frihet til å prate og begrunne meningene sine, men hvor jeg passet på at vi ikke sporet av det overordnede temaet (Silverman, 1993). Intervjuene ble avsluttet med en debriefing, hvor jeg spurte intervjupersonene om de hadde noen spørsmål eller noe mer på hjertet. I de fleste intervjuene opplevde jeg at vurdering og karakterer var temaer elevene pratet om med et stort engasjement. Én av elevene var imidlertid utfordrende å få til å svare utfyllende, og det var lite flyt i samtalen. Under transkripsjonen innså jeg at noen

av spørsmålene jeg stilte i et forsøk på å få eleven i tale, ble litt for ledende. Ifølge Kvale & Brinkmann (2021) er ikke dette nødvendigvis negativt, siden ledende spørsmål kan anvendes til å innhente informasjon man mistenker blir holdt tilbake, eller verifisere intervjuerens fortolkninger. Jeg vurderte det imidlertid slik at de ledende spørsmålene svekket dataens reliabilitet, og jeg har derfor ikke inkludert disse spørsmålene i datanalysen.

3.6 Dataanalysen

Etter intervjuene startet jeg arbeidet med å sortere og kategoriserte datamaterialet for å gjøre det mer oversiktlig og skape mening i forhold til den overordnede problemstillingen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 71). I denne prosessen har jeg hatt en hermeneutisk tilnærming, hvor målet var å oppnå en gyldig forståelse av meningen i tekstmaterialet – det vil si de transkriberte intervjuene (Thagaard, 2018, s. 37). Innen hermeneutikken forstås veien mot dypere forståelse av en tekst som en vekselvirkning mellom del og helhet: meningen i de ulike delene av tekstmaterialet påvirkes av den helhetlige forståelsen av teksten, mens nærmere undersøkelse av enkeltdelene vil påvirke meningen man finner i helheten (Postholm, 2020). Det må også legges til at den virkeligheten og de fenomenene jeg forsøker å fortolke i denne studien, også allerede er fortolket av de menneskene jeg studerer. Dette innebærer en *dobbel hermeneutikk* (Thagaard, 2018).

Jeg har foretatt en tematisk analyse med utgangspunkt i Braun og Clarke (2006), som presenterer en intuitiv og fleksibel metode for å analysere kvalitative data. Tematisk analyse går ut på at man identifiserer, analyserer og rapporterer mønstre (temaer) i dataene, og organiserer og beskriver dataene i rik detalj (2006, s. 79). Braun og Clarke hevder metoden er spesielt godt egnet for studenter med lite erfaring med kvalitativ forskning og anbefaler at det er den første analysemetoden kvalitative forskere lærer seg (2006, s. 78). I den tematiske analysen har jeg kombinert en empirinær, induktiv koding med en mer teoristyrte deduktiv tilnærming når jeg har utviklet de overordnede temaene. Dette har jeg gjort ved å følge Braun og Clarkes (2006) forslag til en analyseprosess som er brutt ned i seks faser. Det er viktig å presisere at den tematiske analysen ikke er en lineær prosess, og det er derfor ikke vanntette skott mellom de ulike fasene.

Den første fasen handler om å gjøre seg godt kjent med datamaterialet. Å transkribere intervjuene var en nyttig måte å bli fortrolig med bredden og dybden i innholdet på. Når man

oversetter muntlig tale til skrift, vil det innebære en meningsreduksjon av dataene, og det er ulike konvensjoner for hvordan man transkriberer (Kvale & Brinkmann, 2021). Jeg har vært opptatt av meningsinnholdet i elevenes opplevelse av karakterfritt semester. I transkripsjonen har jeg derfor lagt meg tett opptil intervjupersonenes dagligspråk, men utelatt gjentakelser og «eh»-er og lignende som ikke var relevante. Følelsesuttrykk som latter, sukk og pauser er transkribert de gangene jeg opplevde at det hadde betydning for meningsinnholdet i deres uttalelser. Av hensyn til anonymisering av informantene har jeg noen få ganger omformulert deres særegne formuleringer, men uten å endre essensen i utsagnene.

I fase to av den tematiske analysen startet jeg arbeidet med å dele opp intervjuene i mindre enheter og ga disse en kode for å sortere og organisere et komplekst materiale. Saldaña (2013) beskriver denne prosessen som «den kritiske lenken» mellom datainnsamling og forklaring av mening. En kode er et forsker-generert ord eller en frase som symbolsk fanger opp essensen i språklige data (Saldaña, 2013). Jeg transkripsjonene induktivt, linje for linje. En slik detaljert koding kan gi en mer troverdig analyse enn å kode lengre tekstpassasjer fordi det reduserer graden av hvordan forskerens forforståelse og motiver preger dataene (ibid.). Selv om jeg kodet enkeltsetninger, så jeg dem i sammenheng med konteksten og setningene rundt, slik at setningene ikke ble kodet som isolerte meningsbrokker. Kodingen ble gjort manuelt i høyremargen i et Word-dokument. Her fulgte jeg Braun og Clarkes (2006) råd om å kode for så mange potensielle mønstre som mulig, siden man aldri vet hva som blir interessant senere. Denne første behandlingen av rådataene resulterte i 820 foreløpige koder (se eksempler på noen av kodene i vedlegg G).

Etter å ha kodet hele datasettet begynte jeg å sortere de ulike kodene for å se om de kunne kombineres for å forme overordnede temaer. Et tema er noe som fanger opp noe viktig i datasettet i forhold til problemstillingen (Braun & Clarke, 2006). Disse er bredere og mer generelle enn kodene. I denne tredje fasen fortsatte jeg med en induktiv tilnærming, hvor jeg opprettet forslag til temaer som oppsummerte hva intervjupersonene formidlet. Dette overlappet imidlertid til dels med temaene i intervjuguidene, som på forhånd var strukturert etter temaer som har vært sentrale i tidligere forskning om karakterfritt semester. Derfor ble utviklingen av de første temaene til en viss grad også preget av deduksjon. Hva som skal telle som et tema, er i stor grad basert på forskerens skjønn (Braun & Clarke, 2006). Mine kriterier var at de måtte være logiske med bakgrunn i datamaterialet, og sentrale i forhold til problemstillingen. I denne fasen begynte jeg også å tenke på forholdet mellom kodene og

ulike nivåer av temaer. For å holde lettere oversikt over et stort datamateriale, fargekodet jeg deler som kunne passe sammen. Dette resulterte i et hierarki på tre temanivåer: overordnede temaer, undertemaer og koder. Koder som ikke passet inn i noen av temaene, ble plassert i et foreløpig tema jeg kalte «diverse».

I fase fire startet jeg arbeidet med å evaluere kvaliteten på temaene, utfra Pattons (1999, i Braun & Clarke, 2006) anbefaling om at dataene innenfor hvert tema må ha en indre, logisk sammenheng, samtidig som det bør være tydelige, identifiserbare distinksjoner mellom hvert tema. I denne fasen beveget jeg meg mellom alle de tre temanivåene for å justere dem.

Temaer som overlappet, ble slått sammen, mens temaer som hadde for mangfoldige eller for lite data, ble fjernet. Da revisjonene ikke lenger førte til endringer i temaene, beveget jeg meg over i fase fem, hvor jeg navnga temaene som presenteres i analysen i kapittel 4, og definerte hvert tema med noen få setninger. Ifølge Braun og Clarke (2006) er det viktig at temanavnene fanger opp essensen av hvert tema. Dette mente jeg ble mest presist med utgangspunkt i fagtermer fra tidligere forskning. Det resulterte i de fire overordnede temaene: «*motivasjon og innsats*», «*lærer-elev-relasjonen*», «*stress og karakterpress*» og «*læring og opplevelse av tilbakemeldingspraksis*». De mest komplekse temaene har også fått undertemaer. Av hensyn til studiens gjennomsiktighet har jeg vedlagt oversikten over den endelige tematiske strukturen (se vedlegg G).

Den sjette og siste fasen i den tematiske analysen går ut på å fremstille funnene, Jeg vil presentere resultatene i kapittel 4, før jeg drøfter resultatene i lys av teori i diskusjonsdelen i kapittel 5.

3.7 Validitet

Jeg skal nå drøfte kvaliteten forskningsarbeidet med utgangspunkt i studiens validitet og reliabilitet. Validiteten, eller studiens gyldighet, sier noe om hvor presist jeg klarer å fremstille deltagerens virkelighet knyttet til temaet jeg studerer (Creswell & Miller, 2000). Ifølge Maxwell (2013) er det spesielt to validitetstrusler som gjør seg gjeldende i kvalitative studier: forskerens *bias* og *reaktivitet*. Dette er validitetstrusler som forskeren bør ha et bevisst forhold til gjennom hele forskningsprosessen, ettersom de er umulig å fjerne helt (2013, s. 125).

Bias innebærer at min forforståelse og forutinntatthet som forsker kan påvirke resultatet. Jeg har derfor formulert min forforståelse av temaet karakterfritt semester og relevant personlig informasjon som kan ha påvirket datainnsamlingen, så eksplisitt som mulig, slik at leserne kan ha dette i bakhodet når man leser studien. Siden forskeren er det viktigste instrumentet i kvalitativ forskning (Patton, 1999), har det vært viktig at *jeg selv* også har hatt bevissthet rundt min egen forforståelse gjennom hele forskningsprosessen. For å motvirke et «tunnelsyn» og styrke validiteten har jeg forsøkt å tilnærme meg alle de ulike delene av forskningsprosessen på en så fordomsfri måte som mulig: jeg har stilt åpne, ikke-ledende spørsmål, og i analysen og letingen etter relevant teori har jeg etterstrebet å løfte frem alternative forklaringer, utforutsette tilfeller og ambivalens.

Den andre validitetstrusselen Maxwell (2013) fremhever, *reaktivitet*, innebærer at forskerens tilstedeværelse eller det faktum at forskning finner sted, kan direkte påvirke hvordan forskningspersonene oppfører seg, og hva de sier – og dermed også studiens funn. Som observatør hadde jeg derfor en tilbaketrukket rolle bakerst i klasserommet for å minimere min påvirkning, og i intervjuene gjorde jeg det tydelig overfor informantene at det ikke var noen riktige eller gale svar. Til tross for grepene jeg tok for å dempe den asymmetriske relasjonen, kan jeg likevel ikke utelukke at min tilstedeværelse har påvirket svarene, og som nevnt over droppet jeg noen av svarene fra en informant hvor noen av mine spørsmål ble for ledende. Det er viktig å presisere igjen at kunnskapen som produseres i et forskningsintervju, er et resultat av samspillet i situasjonen som oppstår mellom forskeren og intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 49).

For å trekke valide slutninger er det viktig at de ulike delene av forskningsdesignet henger godt sammen (Gleiss & Sæther, 2021; Patton, 1999). Metodene må være passende i forhold til studiens problemstilling, og i dette kapitlet har jeg redegjort for styrkene ved metodene jeg har brukt. En styrke ved kvalitativ analyse er at man kan danne seg en mer helhetlig oppfatning av ulike fenomener i skolen, men uavhengig av forskningsmetode kan vi aldri fullt ut kan forstå opplevelsene til andre mennesker (Patton, 2014). Jeg har derfor forsøkt å styrke validiteten og gjøre studien mindre sårbar for feil ved å triangulere ulike datainnsamlingsmetoder som har styrker og svakheter som ikke overlapper hverandre (Johnson, 2013). I tillegg til metodetrianguleringen har jeg også kildetriangulert, ved at jeg har intervjuet ulike kilder innenfor samme metode. Logikken bak triangulering er at ingen enkelt datainnsamlingsmetode løser utfordringene med alternative forklaringer (Patton, 1999).

Ifølge Lincoln og Guba (1985, referert til i Creswell & Miller, 2000) er «member checking» den viktigste prosedyren for å styrke validiteten i en kvalitativ studie. Her bidrar forskningsdeltagerne med studiens troverdighet ved at man får deres perspektiv på datamaterialet og forskerens fortolkninger. Det var imidlertid utfordrende å avgjøre i hvilken grad jeg skulle involvere informantene i dette. Bourdieu påpeker at en forsker vil forsøke å reflektere over underliggende strukturer som informantene kanskje ikke er klar over selv, og den virkeligheten man gjenskaper i forskningen, *må* derfor være en annen enn virkeligheten slik deltagerne selv oppfatter den (Fangen, 2004, s. 226). Deltagerevalueringen i denne studien er derfor begrenset til intervjusituasjonen, der jeg med jevne mellomrom stoppet opp for å bekrefte om jeg forstod intervjupersonene riktig, dersom noe var utydelig eller tvetydig.

Videre har jeg søkt å styrke validiteten i denne studien gjennom et lenger opphold i felt, gjennom observasjoner og to intervjurunder. Dette har gitt meg bedre grunnlag til å forstå og presentere klassens opplevelse av karakterfritt semester og å komme med kontekstualiserte beskrivelser.

3.7.1 Ytre validitet

En åpenbar begrensning med denne studien er at undersøkelsen er basert på et lite utvalg som ikke kan sies å være representativt for en større populasjon. Selv om statistisk generalisering til andre situasjoner, mennesker og tider ikke er mulig, er praksisen jeg har studert, likevel ikke så særegen at funnene ikke *kan* ha overføringsverdi til andre kontekster, og det blir stadig flere skoler som tester ut ordninger med karakterfrie semester. Flere av disse skolene kan sies å ha en lignende profil som den jeg har studert, med et ønske om å dempe karakterrelatert stress. Jeg har også søkt å øke muligheten for overførbarhet ved å studere et utvalg med innbyrdes variasjon, og de vil trolig oppleve både fordeler og ulemper som man kan anta også vil være gjeldende ved andre skoler. Studien mangler imidlertid perspektiver fra elever som kan kategoriseres som «lavtpresterende». Hensikten med denne casestudien er å få innsikt i hvordan én klasse opplever karakterfritt semester i norskfaget. I kvalitative studier er det leseren som avgjør hvorvidt resultatene er overførbare til andre situasjoner, og jeg har derfor forsøkt å være så omhyggelig som mulig i presentasjonen for å holde funnene innenfor rammen av konteksten (Patton, 1999; Dalen, 2011).

3.7.2 Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om kvaliteten på forskningsprosessen og hvor pålitelig undersøkelsen er (Gleiss & Sæther, 2021). Et vanlig kriterium for reliabilitet er at resultatene kan reproduseres og gjentas, men repliserbarhet er ikke mulig i kvalitative forskningsprosjekter, hvor forskerens posisjonaltet spiller en stor rolle i datainnsamlingen og analysen (ibid.; Postholm, 2020). Derfor er man i stedet opptatt av å redegjøre for forskningen ved å gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig. Jeg har gjort dette ved å redegjøre for min forforståelse og gitt detaljerte beskrivelser av forskningsstrategiene, datainnsamlingen og analysemetodene jeg har tatt i bruk. Vedlagt i denne oppgaven ligger også intervjuguidene og oversikt over den tematiske strukturen. For å gjøre analysen mer gjennomiktig vil jeg også løfte frem informantenes stemmer i kapittel 4 gjennom direkte, uthevede sitater. Jeg har også redegjort for ulike grep jeg har tatt for å minimere reaktivitet i intervju- og observasjonssituasjonene. Dette kan true både dataenes validitet og reliabilitet.

3.8 Etiske refleksjoner

Etttersom jeg har behandlet personopplysninger, startet jeg denne masteroppgaven med å melde prosjektet inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Forskerens etiske ansvar for å ivareta deltagerne er imidlertid ikke noe man blir ferdig med etter at samtykkeskjemaene er signert, og det er viktig at forskeren ivaretar den etiske dimensjonen forskningsarbeidet gjennom hele forskningsprosessen (Postholm, 2020; Ryen, 2016). Se vedlegg A for dokumentasjon av NSD-godkjenningen og vedlegg B og C for informasjonsskrivene med samtykkeerklæring.

Kvale og Brinkmann (2021) fremhever fire viktige retningslinjer for god forskningsetikk. Det første av disse er krav om informert samtykke, som betyr at forskningsdeltakerne skal informeres om formålet med undersøkelsen, hovedtrekkene ved forskningsdesignet, mulige konsekvenser av å delta i prosjektet og deres rettigheter hvis de takket ja til å delta (2021, s. 104). Dette informerte jeg om gjennom et informasjonsskriv jeg delte ut til alle i klassen. Dette skrevet var basert på malen til NSD. Innholdet i skrevet ble gjentatt muntlig i plenum før observasjonene, samt individuelt i forkant av intervjuene. Her fikk elevene anledning til å ta stilling til om de ønsket å delta i observasjonene og intervjuene, eller om de ønsket å reservere seg mot deltagelse. Kravet om at all deltagelse var frivillig, var imidlertid utfordrende å overholde i praksis overfor hovedinformant Ellen. Siden hele denne masteroppgaven har vært

basert på hennes vilje til å åpne klasserommet for meg, ville det satt henne i en vanskelig situasjon hvis hun plutselig skulle ombestemme seg. Derfor var det viktig med tydelige forventningsavklaringer både i forkant av og underveis i prosjektet, i tillegg til at jeg underveis i studien fortalte at hun til enhver tid hadde rett til å trekke seg uten negative konsekvenser. Denne problemstillingen ble imidlertid ikke aktuell, da jeg opplevde et stort engasjement fra Ellens side, og hun uttrykte et genuint ønske om å få et utenfra-blikk på sin undervisnings- og vurderingspraksis.

Den andre retningslinjen Kvale & Brinkmann (2021) trekker frem, er kravet om konfidensialitet. Informantene er sikret anonymitet ved at navn, skolen og andre identitetsbærende opplysninger ikke er avslørt, verken i presentasjonen i rapporten eller i dataene jeg har behandlet lokalt. Alle intervjudata er oppbevart i Nettskjema. Av hensyn til deltagerens anonymitet har jeg også utelatt noe relevant biografisk informasjon og andre beskrivelser som kunne gitt leserne et mer helhetlig innblikk i konteksten for empirien som blir analysert. Behovet for «tykke, rike beskrivelser» har dermed tidvis måttet vike av hensyn til informantens anonymitet.

Et tredje viktig forskningsetisk prinsipp dreier seg om konsekvensene av å delta i forskningen, og summen av potensielle fordeler for deltakerne og betydningen av kunnskapen som oppnås, bør veie tyngre enn risikoen for å skade deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 107). Tatt i betraktning at mange elever opplever press i skolen og karakterer kan være kilde til angst og psykisk stress (Bakken, 2020), ville jeg forsikre meg om at de elevene jeg intervjuet, ville være komfortable med å snakke om karakterer i en intervjusituasjon. Siden læreren kjente elevene best, var det dermed naturlig å få hjelp av henne til å plukke ut informanter.

Forskerens integritet og rolle som person trekkes frem som et fjerde viktig forskningsetisk prinsipp, og Kvale og Brinkmann hevder «dette er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes» (2021, s. 108). Jeg har etterstrebet en etisk ansvarlig atferd gjennom hele prosessen, preget av ærlighet og grunnleggende respekt for deltagerne i stuen og ved å følge forskningsetiske retningslinjer.

4 Analyse

I dette kapitlet vil jeg presentere analysen av studiens datamateriale, som er basert på to intervjuer av ti elever og ett intervju av læreren deres. Som nevnt i metodekapittelet vil jeg supplere analysen med data fra observasjonene der det kan bidra til å utdype eller underbygge funnene. Kapittelet er strukturert rundt de overordnede temaene som ble utarbeidet i den tematiske analysen. Det er viktig å understreke at selv om temaene presenteres hver for seg, er de naturligvis nært forbundet og påvirker hverandre.

Før jeg presenterer funnene, vil jeg først gi en skjematisk presentasjon av de ti elevinformantene og en kort beskrivelse av klassens undervisnings- og vurderingspraksis, da jeg anser dette som viktig kontekstuell bakgrunnsinformasjon. Beskrivelsen er basert på intervjuene og egne observasjoner.

4.1 Presentasjon av informantene

I oversikten under presenterer jeg relevant kontekstuell informasjon om elevene som deres svar i analysen kan forstås i lys av. Tabellen gir oversikt over hvorvidt eleven har erfaring med karakterfri skole fra tidligere, elevens faglige nivå i norsk og vedkommendes svar på spørsmål om de ønsket å fortsette med karakterfritt norskfag.

Pseudonym	Erfaring med karakterfritt fra ungdomsskolen?	Faglig nivå i norsk	Ønsker å fortsette med karakterfritt norskfag?
Else	Ja	Høytpresterende***	Ja
Frida	Nei	Middelspresterende*	Ja
Egil	Nei	Middelspresterende	Nei
Sebastian	Nei	Middelspresterende	Nei (svarte ja i november)
Nora	Nei	Middelspresterende	Usikker
Hanne	Ja	Middels- høytpresterende**	Ja (svarte nei i november)
Maren	Nei	Høytpresterende	Ja
Wilma	Nei	Middelspresterende	Ja (svarte nei i november)
Kristian	Nei	Middelspresterende	Ja
Robert	Ja	Middels- høytpresterende	Nei

* *Middelspresterende: 3 og/eller 4 i terminkarakterer*

** *Middels- til høytpresterende: 4 og 5 i terminkarakterer*

*** *Høytpresterende: 5 og/eller 6 i terminkarakterer*

I tillegg til å intervjuer de ti elevene gjennomførte jeg en anonym spørreundersøkelse for hele klassen, der jeg spurte: «Ønsker du å fortsette med karakterfrie vurderinger i norsk?». I november svarte 17 av 23 elever (73,9%) nei på spørsmålet. Da spørreundersøkelsen ble gjentatt to uker etter at de fikk utdelt terminkarakter i februar, svarte 13 av 24 elever (54,2%) nei.

4.2 Beskrivelse av klassens undervisnings- og vurderingspraksis

Norsktimene til Vg1-klassen jeg har fulgt, virket preget av stor variasjon i både undervisnings-, arbeids- og vurderingsformer. Klassen hadde mye lekbasert undervisning og stor grad av elevaktive arbeidsformer. De praktiserte mappevurdering i norskfaget. Frem til semesterkarakterene ble delt ut, inkluderte mappen skriftlige og multimodale tekster, muntlige presentasjoner, et debattinnlegg, og logger. I tillegg var lærers observasjoner av elevene i timene med i vurderingsgrunnlaget. Alt skriftlig arbeid var prosessorientert, og det var obligatorisk med innlevering av andreutkast. Terminkarakterene elevene fikk i norsk skriftlig og muntlig i januar, var de første karakterene de fikk i faget siden de begynte på videregående.

Videre i dette kapitlet vil jeg presentere funnene for hvert av de fem definerte overordnede temaene. De mest komplekse temaene er brutt opp i undertemaer.

4.3 Motivasjon og innsats

På spørsmål i intervju 1 om hvordan det å ikke få karakterer påvirket motivasjonen i norskfaget, var det blandede svar fra elevene. Halvparten av elevene, altså fem stykker, svarte at det ikke hadde noen påvirkning, tre mente det hadde påvirket motivasjonen positivt, mens to opplevde at motivasjonen hadde gått ned. De to elevene som syntes motivasjonen hadde blitt påvirket negativt, pekte begge på at det var demotiverende å få tilbakemeldinger i stedet for karakterer:

Hanne: Hadde jeg fått en femmer i debatten forrige uke, hadde det vært mye mer motiverende enn da Ellen sa at argumentasjonen min var kjempebra. Det som virkelig motiverer meg til å forbedre meg, er karakterer.

Wilma sa hun forsøker å kompensere for den reduserte motivasjonen ved å «oversette» alle tilbakemeldingene hun får, til karakterer.

Wilma: Karakterer fungerer som et tydelig mål å jobbe mot. Det gjør at jeg skjerper meg litt ekstra og tenker at det er ekstra viktig å følge med. Får jeg dårlig karakter, blir jeg motivert til å jobbe hardere til neste gang. Får jeg bra karakter, vet jeg at jeg kan ta det litt «chill».

Både hun og Hanne beskrev altså en sammenheng mellom oppnådd karakter og motivasjon for videre innsats. For Nora syntes dårlige karakterer heller å ha en motsatt virkning på motivasjonen. Hun sa karakterfriheten var hovedårsaken til at hun nå var mye mer motivert i norskfaget, som hun tidligere strevde mye med på ungdomsskolen:

Nora: Hvis jeg hadde fått en toer, hadde det vært overveldende å rette på alt som hadde stått i tilbakemeldingen. Det hadde drept all motivasjon. Når det bare står kommentarer, føles det ikke like uoppnåelig å forbedre seg.

Maren var den eleven i intervju 1 som ga tydeligst uttrykk for en stor økning i motivasjon. Hun sa det var et resultat at av at hun har mer senkede skuldre nå enn på ungdomsskolen, og at dette har hatt mye å si for mestringsfølelsen:

Maren: Jeg skjønner mye mer fordi jeg slapper mer av og klarer å følge bedre med. Jeg er mer til stede i stedet for å bare skrive av alle powerpointene. Det gjør timene mye mer interessante, og jeg føler jeg har fått en bedre forståelse av faget. Det er veldig motiverende.

I likhet med de fem elevene som svarte «nei» på spørsmålet om det å ikke få karakterer påvirket motivasjonen, svarte Kristian at hovedkilden til motivasjon i norskfaget var interessante undervisningsopplegg og en engasjerende lærer – ikke karakterer. Han mente likevel at motivasjonen i norskfaget ville vært lavere med karakterer:

Kristian: Det er veldig demotiverende når man jobber engasjert med et tema man liker, så får man plutselig en dårlig karakter på slutten. Jeg hadde vært mye mer anspent.

I intervju 2 i februar ble elevene spurt hvorvidt terminkarakteren de fikk, hadde påvirket motivasjonen deres i faget. Her svarte fire at motivasjonen var uendret, fem mente motivasjonen hadde økt, mens Kristian som eneste elev mente motivasjonen hadde gått ned. De som hadde blitt mer motivert, sa det enten var fordi karakteren var en positiv bekreftelse på deres fremgang i faget, eller fordi de hadde blitt motivert til å forbedre karakterer de var misfornøyd med. Kristian syntes på sin side at terminkarakteren ødela litt av det han hadde opplevd som positivt med karakterfritt semester – til tross for at han var ganske fornøyd med karakterene sine:

Kristian: Hva er egentlig poenget med å ikke få karakterer underveis når man likevel får det etter et halvt år? Det har gjort at jeg har begynt å tenke mer på karakterer igjen. Det er kjipt.

På spørsmål om hvordan hun trodde det påvirket elevenes motivasjon å ikke få karakterer, svarte lærer Ellen at hun trodde den har gått *ned* for mange elever, ettersom de var vant til å søke bekreftelse i form av karakterer. Hun sa det likevel var «verdt å ofre litt av elevenes ytre motivasjon» for å tvinge dem ut av komfortsonen sin:

Ellen: Hvis de får femmere uten å ha lagt inn noe innsats, har det ikke blitt noe mer læring. Å fjerne karakterer krever nok mer av meg som lærer, for det krever at jeg faktisk prøver å få dem til å *like* faget og meg som lærer, i stedet for at det skal være karakterene som driver dem.

Ellen fortalte derimot at hennes *egen* motivasjon i jobben hadde økt mye, ettersom hun tillot seg å være mer kreativ og ha mer variasjon i undervisningen når ikke vurderingene måtte karaktersettes.

Da Ellen ble bedt om å komme med eksempler på hvordan hun gir elever bekreftelsene de ønsker når hun ikke gir karakterer, svarte hun at hun forsøker å ta utgangspunkt i vurderingskriteriene. Målet hennes på sikt er å utvikle et felles språk med elevene om hva som utgjør kvalitet, men hun sa det var både vanskelig og tidkrevende å kommunisere et slikt karakterløst språk. På spørsmål om hun savnet å bruke karakterer som motivasjonsmiddel iblant, svarte hun bekræftende. Dette gjaldt først og fremst gjeldt når lavtpresterende elever gjorde det bra på en vurdering, og noen få ganger har hun «falt for fristelsen» og fortalte hvilken karakter de ville fått.

På spørsmål om hun ville gjort noe annerledes dette skoleåret basert på erfaringene hun hadde gjort så langt med klassen, sa Ellen at hun ville startet skoleåret med å sette av tid til å prate om formålet med karakterfritt semester med både elevene og foreldrene, noe hun ikke gjorde. Ellen opplevde at signalene elevene fikk hjemmefra, hadde mye å si for i hvilken grad de ble motivert av karakterer, og i flere av intervjuene bekræftet elevene at foreldrene deres var veldig opptatt av hva slags karakterer de fikk. En annen ting Ellen sa hun ville gjort annerledes, var å inkludere elevene mer i utarbeidelse av vurderingskriterier og egenvurdering, fordi hun mente det var viktig for utviklingen av deres indre motivasjon å få

mer eierskap til faget. Verken i elevintervjuene eller observasjonene fikk jeg inntrykk av at dette var noe klassen hadde praktisert i utstrakt grad.

4.3.1 Innsats og forholdet til andre fag

Mens det var stor variasjon i hvordan elevene opplevde at karakterfritt semester påvirket motivasjonen, utkrystalliserte det seg to grupper da jeg spurte hvordan *innsatsen* ble påvirket av å ikke få karakterer. Alle ti elever mente innsatsen ble påvirket, men her var de delt på midten: den ene halvparten mente innsatsen ble dårligere, mens de andre mente innsatsen ble høyere. Alle de fem som svarte at innsatsen ble dårligere, sa også at de tok norskfaget mindre seriøst når det ikke ble gitt karakterer, og de følte faget ble «mindre viktig» (vedlegg D, spørsmål 8). De samme elevene mente karakterfriheten hadde gått negativt ut over forberedelsene til flere av vurderingene de hadde hatt. Hanne og Egil fortalte videre at karakterfriheten førte til redusert innsats også *etter* at de fikk tilbakemeldinger på vurderinger:

Hanne: Når man får karakter, skjønner man liksom hvor alvorlig det man sliter med, er. Da skjønner man liksom: «Oj, dette må jeg jobbe hardere med».

I intervju 2 uttrykte spesielt Egil og Sebastian stor frustrasjon over at de ikke klarte å opprettholde tilstrekkelig innsats uten karakterer. Begge endte opp med lavere terminkarakterer enn hva de hadde forventet. De sa at de syntes karakterer ga et tydeligere signal om at de måtte jobbe hardere enn hva som var tilfellet med tilbakemeldinger. Dette var noe tre andre elever også berørte i løpet av intervjuene:

Sebastian: Jeg hadde vært mye mer *på* og jobbet mer med faget hvis vi fikk karakterer. Hadde jeg visst at jeg lå så dårlig an som jeg gjorde, hadde jeg jobbet hardere (vedlegg E, spørsmål 11)

Egil: Jeg føler liksom ikke at faget *teller* når vi ikke får karakter. Gjør jeg det bra på en vurdering, har det ikke noe å si i det hele tatt.

Sebastian var den eneste eleven som gikk fra å si at han ønsket å fortsette med karakterfritt i intervju 1, til å ønske at det skulle bli innført karakterer igjen i intervju 2 (vedlegg E, spørsmål 12). Han forklarte det med at han hadde innsett at han «trenger karakterer for å ta faget seriøst». Da jeg observerte klassen i november i forbindelse med en politisk debatt som skulle

vurderes, fikk jeg det samme inntrykket. Her var oppmerksomheten hans tilsynelatende mer rettet mot å fleipe med medelever enn oppgaven han hadde foran seg. Da jeg tok opp situasjonen i intervjuet, sa han at han definitivt ville forholdt seg annerledes til fremføringen hvis han visste han skulle få en karakter han måtte vise frem hjemme.

Wilma sa i intervjuet før jul at innsatsen hennes bare hadde blitt «lavere og lavere». Hun forklarte det med at når hun ikke fikk karakterer jevnlig, følte hun at hun kunne faget bedre enn hun egentlig gjorde, og hun tenkte dermed at det ikke var nødvendig å jobbe hardere. I intervju 2 hadde imidlertid både hun og Hanne endret oppfatning av forholdet mellom karakterer og innsats. Begge fortalte nå at de ønsket å fortsette med karakterfritt – helt motsatt av hva de svarte i intervju 1. Dette til tross for at begge faktisk gikk *ned* i terminkarakter i skriftlig sammenlignet med på ungdomsskolen. De forklarte begge sin endring i holdning med at de nå hadde innsett at aktivt arbeid med tilbakemeldinger i timene hjalp, og at jevn innsats over tid var viktigere enn «å bare jobbe masse rett før noen få vurderinger».

De fem elevene som mente at karakterfritt hadde hatt *positiv* effekt på innsatsen, delte mange av de samme erfaringene. Det argumentet som gikk oftest igjen, var at når de slapp å stresse over karakter, følte de seg mer frigjort:

Nora: Når man får karakterer på alt, føles skolen litt som et fengsel. I de andre fagene er man bare redd for at læreren skal si det du gjør, er feil. Det gjør det gøyere og lettere å ha høy innsats når man ikke får karakter (vedlegg D, spørsmål 8).

Else: Jeg har mye høyere innsats i norsk nå enn på ungdomsskolen. Det gjør at jeg liker faget bedre, og da følger innsatsen naturlig etter.

Maren, Frida, Kristian og Wilma mente at innsatsen også ble mer vedvarende uten karakterer fordi de streset mindre og ikke lenger forsøker å «prikke inn formen» til vurderingene:

Maren: Får man bare tilbakemelding, inspirerer det mye mer til å jobbe videre med faget. I andre fag med karakter føles vurderingene så strenge. Når vi får karakteren tilbake, blir det litt mer sånn: «Nå er vi ferdige med dette».

På spørsmål om hvordan hun trodde det påvirket elevenes innsats å ikke få karakterer, svarte Ellen at hun var usikker, men hun anerkjente at dette var noe mange elever hadde uttrykt bekymring for. Ellen mente likevel at hovedårsaken til manglende innsats fra flere elever hadde mer å gjøre med at norsk ikke er et avgangsfag, og i elevintervjuene fortalte hele ni av ti at avgangsfag ble klart prioritert fremfor norsk, mens åtte av ti mente norsk var mindre viktig enn fag de fikk karakter i. På spørsmål om hun syntes dette var et problem, uttrykte Ellen ambivalens: hun skulle ønske flere elever tok vurderinger mer på alvor, men at karakterer ikke var riktig virkemiddel for å få til dette. Hun sa det er riktigere å forsøke å gjøre faget så interessant som mulig gjennom engasjerende og variert undervisning:

Ellen: Norsk er et prosessfag der det tar tid å bli god. Derfor *trenger* de egentlig ikke å sitte hjemme og pugge mye for å bli gode, så lenge de er engasjerte i timene og jobber jevnlig. Da blir det meningsløst å gi dem negative bekreftelser underveis og beskjed om at «du fortsatt ikke er god nok». Det dreper *i hvert fall* viljen til innsats!

Da jeg spurte Ellen om hun savnet å gi elever en karakter som «vekker» iblant for å få i gang innsatsen, svarte hun først tydelig «nei». Hun forklarte dette med at hun kunne gjøre dette på andre måter, for eksempel gjennom én-til-én-samtaler eller å bruke den gode relasjonen hun hadde til enkeltelevne, for å spille på samvittigheten deres når de sluntret unna. På spørsmål om det var noen elevtyper som kom dårligere ut av karakterfritt norskfag sammenlignet med andre, medga Ellen derimot at hun tidvis savnet å «skremme» noen av de minst motiverte elevene med en karakter.

Ellen: Karakterfrihet krever at elevene er ganske selvbevisste, men det er ikke alle som har like god innsikt i hva slags innsats som kreves. De elevene må jeg følge opp ekstra tett (vedlegg F, spørsmål 31).

4.4 Lærer-elev-relasjonen

I intervju 1 var så mange som åtte av ti elever samstemte i at karakterfritt semester førte til en bedre relasjon med læreren (vedlegg D, spørsmål 17). De to andre elevene mente relasjonen var upåvirket. Dermed svarte ingen i utvalget at relasjonen med læreren ble *dårligere* som følge av karakterfritt semester. Flere av elevene fortalte at de i større grad hadde sett på Ellen som en «strengere» og «kjipere» lærer hvis de fikk karakterer fortløpende. Fire elever trakk også frem at de opplevde at læreren brydde seg mer om dem når de ikke fikk karakterer.

Nora: Jeg blir mye mindre redd for å gjøre feil. Det synes jeg gjør det lettere å prate med Ellen om hva jeg kan gjøre for å bli bedre.

Kristian: Du ser ikke på læreren som en som dømmer deg, men en som vil hjelpe. Tilbakemeldingene føles mer som konstruktiv kritikk i stedet for bare kritikk.

Maren og Frida sa de opplevde å bli mer *sett* av læreren med karakterfritt semester, og forklarte dette med måten de jobbet med tilbakemeldinger på:

Frida: Jeg *hater* virkelig å bli satt i bås. Når man bare får tilbakemelding uten karakter, føles det mer som en samtale med læreren. Da føler man at hun bryr seg, i stedet for at man bare blir et tall i statistikken.

På spørsmål om hva hun syntes var de største fordelene med karakterfritt norskfag, svarte Ellen at det var den positive effekten dette hadde på hennes relasjon til elevene. Her var det i stor grad sammenfall mellom hvordan hun og elevene forklarte dette: hun fortalte at det var deilig å slippe å felle stadige dommer over elevene slik at de følte seg satt i bås, og at lærerrollen hennes ble annerledes når tilbakemeldingssamtalene gikk ut på å forklare hva elevene kunne gjøre for å forbedre seg, fremfor at hun måtte rettferdiggjøre en karakter. At Ellen aktivt forsøkte å innta rollen som «trener» og ikke «dommer», ble også tydelig da jeg observerte interaksjonen hennes med elevene i forkant av en politisk debatt som skulle vurderes. Rett før oppstarten av debatten, understreket hun: «Husk at alt vi gjør nå, er øving. Dere har to år å øve på dette før dere får karakterer».

Ellen: Det er fantastisk å slippe å være dommer hele tiden, men at jeg heller kan være den veilederen som jeg har lyst til å være. Når elevene slipper å bli satt i bås som en «treerelev» eller «en evig firer» kan de heller fokusere på det som betyr noe, som er «hvor er jeg nå, og hvor vil jeg?» (vedlegg F, spørsmål 24).

Ellen fortalte at det først og fremst gjaldt de lavt- og middelspresterende elevene at relasjonen ble forbedret under karakterfritt semester. I elevintervjuene svarte imidlertid både høytpresterende så vel som middelspresterende elever at de mente at karakterfriheten hadde en positiv effekt på relasjonen til læreren.

På spørsmål om relasjonen til læreren hadde endret seg etter at de fikk terminkarakter, svarte ni av ti elever nei. Frida, som var den ene eleven som mente relasjonen hadde blitt litt dårligere, var også den av intervjupersonene som ga uttrykk for størst skuffelse over terminkarakteren. Hun beskrev det som en «øyeåpner» å få sine første karakterer i faget:

Frida: Når hun er så hyggelig, kan det ha hendt at jeg ikke har tatt alle tilbakemeldingene så alvorlig. Nå har jeg innsett at jeg må ta dem mye mer på alvor og følge enda nøyere med på dem. Jeg skjønnte plutselig at hun kunne være litt streng likevel.

Da Ellen ble spurt om sitt syn på de lovpålagte terminkarakterene, svarte hun at de «undergraver hele formålet med det karakterfrie prosjektet». Hun sa fokuset til elevene endres seg veldig etter at de fikk sin første terminkarakter:

Ellen: Jeg måtte bruke to uker på å gjenoppbygge noen av relasjonene til dem som var *veldig* fokusert på karakteren jeg hadde satt, og som følte seg urettferdig behandlet. Det er så frustrerende. Jeg skjønner virkelig ikke poenget med terminkarakterer.

4.5 Stress og karakterpress

Dette delkapitlet er delt inn i undertemaer som elevene på ulike måter knyttet til deres opplevelse av stress på skolen. Jeg vil først presentere intervjupersonenes svar på direkte spørsmål om hvordan karakterfritt semester påvirket elevenes opplevelse av stress i norskfaget, før jeg tar for meg deres opplevelse av sosial sammenligning under karakterfritt semester. Ettersom flere av elevene beskrev det som veldig stressende å ikke vite hvilken karakter de lå på underveis i semesteret, er det naturlig også å presentere disse funnene i dette kapitlet – selv om dette undertemaet delvis overlapper med temaet «tilbakemeldingspraksis». Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg presentere Ellens svar på hvordan karakterfritt semester i norskfaget påvirker hennes opplevelse av stress i læreryrket.

Opplevelse av redusert stress og mindre karakterpress i norskfaget var det syv av ti elever trakk frem som det mest positive med karakterfritt semester. To elever som pratet spesielt engasjert om dette, var Maren og Robert. Innledningsvis i intervju 1 fortalte begge hvordan de vanligvis er veldig opptatt av karakterer. Begge beskrev seg som perfeksjonister og sa de tidvis kunne føle et overveldende press på å levere gode resultater (vedlegg D, spørsmål 2 og

4). De mente det reduserte stresset førte til mer overskudd, at de gjorde færre feil i vurderinger, og de beskrev et skifte i oppmerksomhet fra resultat til prosess, slik at de kunne tenke mer langsiktig. De to sistnevnte argumentene ble for øvrig også brukt av Kristian, Nora og Else.

Maren: Jeg pleier å bli skikkelig lei meg når jeg ikke får det til så bra som jeg vil, men uten karakterer klarer jeg å senke skuldrene. Nå ser jeg på vurderingene mer som øving. Når det ikke blir så mye press, slutter jeg å tenke så mye på konsekvensene. Da gjør jeg også færre dumme feil.

Robert: Jeg ga mye fortere opp på ungdomsskolen. Nå føler jeg at vi har litt mer tid til å utvikle oss i vårt eget tempo. Med karakterer føles alt som et «rush», fordi du *må* få bra karakterer med en gang.

Nora sa at en viktig grunn til at hun nå opplevde mindre stress, var fordi hun ikke lenger bekymret seg så mye over konsekvensene av en dårlig vurdering:

Nora: Når vi ikke får karakterer, føler jeg ikke lenger at karakteren henger med meg hele tiden. Det gjør at jeg kan legge skuffelsen bak meg kjapt hvis jeg får en dårlig tilbakemelding.

Et interessant funn var at selv om flere av elevene fortalte at de følte seg mindre stresset i forbindelse med vurderingssituasjoner, kjente flere av dem på mye stress da de skulle ha skrive dag før jul. Vurderingen bestod av et forberedelseshefte med noveller som skulle analyseres, og mange i klassen omtalte dette som «tentamen». Her sa flere elever at de følte på mye mer stress fordi det var mer på spill med terminkarakteren rett rundt hjørnet. Frida oppsummerte sin opplevelse av dagen slik:

Frida: Det var den vurderingen vi hadde som føltes mest «prøveaktig», og den gjorde meg plutselig veldig nervøs. Det gjorde at jeg ikke klarte å prestere så bra som jeg ønsket.

Selv om mange av elevene i stor grad var samstemte i at karakterfritt semester totalt sett førte til mindre stress, påpekte flere at det også kunne ha motsatt effekt. På spørsmål om hvordan de opplevde å få terminkarakter, forklarte Egil og Sebastian at de plutselig hadde begynt å stresse fordi de følte at de ikke klarte å yte høy nok innsats uten karakterer (vedlegg E,

spørsmål 11). Robert fortalte på sin side at han syntes det var stressende når andre i klassen tok faget mindre seriøst uten karakterer, siden det også kunne påvirke hans egne prestasjoner negativt:

Robert: Det er veldig frustrerende når man vil jobbe seriøst, så ødelegger noen andre som ikke gidder å gjøre noe, fordi de ikke bryr seg. Det har skjedd flere ganger når vi har hatt gruppearbeid. (vedlegg D, spørsmål 5)

På spørsmål om hvordan hun trodde karakterfritt semester påvirket elevenes opplevelse av stress, svarte Ellen at hun mente at flere av elevene kunne hatt godt av å føle på *mer* press iblant. Hun opplevde likevel at flertallet av elevene hadde veldig godt av å få ned stressnivået. Hun trakk spesielt frem tre kategorier elever:

Ellen: Det er ekstra positivt for dem som ligger helt nederst og får stadige bekreftelser på hvor lite de kan, det er positivt for dem som gir opp raskt og har «fixed mindset» og lar seg knekke av en dårlig karakter fordi de opplever det som en dom, og det er også veldig positivt for «prestasjonstripperne».

4.5.1 Elevenes oversikt over eget nivå

Mens syv elever mente at karakterfritt semester hadde ført til redusert stress, var det tre som sa de opplevde *mer* stress. Disse elevene fremhevet usikkerhet over hvordan de lå an faglig, som kilde til mye stress i hverdagen i norskfaget.

Hanne: Det er ingen god følelse å gå rundt og være usikker på hvor godt man egentlig mestrer faget. Jeg har virkelig ikke peiling på hvordan jeg ligger an.

I intervju 1 var det å ikke vite nøyaktig hvordan man lå an i faget, det hele ni elever fremhevet som det mest negative med karakterfritt semester, og på spørsmål om de opplevde å ha oversikt over hvordan de lå an i norskfaget, svarte fem elever at de ikke hadde noen anelse. Tre av disse sa også i intervju 2 at de var negativt overrasket over terminkarakterene de fikk. Da jeg spurte elevene i intervju 1 om hvordan de klarte å holde oversikt over hvordan de lå an i faget, trakk de frem skriftlige og muntlige tilbakemeldinger fra læreren på konkrete arbeider de hadde hatt. Ingen nevnte derimot bruk av egen- og hverandrevurdering. Det de fleste elevene fremhevet som aller mest verdifullt, var én-til-én-samtalen med Ellen i november, der

hun hadde satt av tid til en ti minutters prat med hver elev for å diskutere deres utvikling. I elevintervjuene fremkom det imidlertid at to av dem aldri fikk gjennomført denne samtalen fordi de hadde vært mye vekk fra skolen. Disse to hadde til felles at de ikke visste hvordan de lå an i faget i intervju 1 – og de ble begge veldig overrasket over terminkarakterene sine.

Et annet interessant funn var at selv om mange elever sa at de satte pris hvordan karakterfriheten førte til redusert stress, fortalte så mange som syv av dem at det var en positiv opplevelse å få terminkarakter (vedlegg E, spørsmål 1) – dette til tross for at det ikke var *noen* av intervjupersonene som var positivt overrasket over karakterene de fikk. Samtliges forklaring var at det var fint å endelig få en bekreftelse på hvordan de lå an i faget. For Hanne og Wilma betydde det at de gikk fra å være hardnakkede motstandere av karakterfritt semester i intervju 1 til å si at de nå ønsket å fortsette med karakterfritt i intervju 2:

Wilma: Nå som jeg vet hvordan jeg ligger an, har det liksom blitt litt lettere å se hva som er positivt med å ikke ha karakterer også. Det viktigste er jo at man skal utvikle seg jevnt over tre år.

Elevenes frustrasjon over å ikke vite hvordan de lå an i faget, er nært forbundet med hva Ellen svarte på spørsmål om hva hun mente var de største utfordringene med karakterfritt norskfag: Hun syntes det var vanskelig å finne tilstrekkelig med tid i kalenderen til oppfølgingssamtaler for å gi elevene bekreftelsene de trengte. Dette var spesielt utfordrende med elever med mye fravær.

Ellen: Jeg må legge til rette for at elevene blir mye mer inkludert i vurderingene. Å finne tid til å snakke med dem direkte er et av hovedkriteriene for at karakterfritt skal funke.

Utfordringene med at mange elever ikke visste hvordan de ligger an, var hovedårsaken til at Ellen foreløpig ikke har praktisert karakterfritt semester på Vg3, hvor norskkarakterene teller på vitnemålet. Hun sa at på Vg3 er det «ekstra viktig at elevene vet hvordan de ligger an». Hun planlegger likevel å gjennomføre karakterfritt med denne klassen to år frem i tid, forutsatt at hun får fulgt klassen gjennom hele løpet på videregående.

Ellen: Dette er en kultur og tankegang som tar tid å bygge opp, og det krever at man har bygd opp gode relasjoner. Jeg tror problemet med at de ikke vet hvordan de ligger an, er størst på Vg1, siden det er noe helt nytt med hva de er vant til fra ungdomsskolen.

4.5.2 Sosial sammenligning

På spørsmål om hvordan karakterfritt semester i norsk påvirket klassemiljøet, sa samtlige elever at det førte til mindre sammenligning. Her var det bred enighet om at dette var positivt, og ingen sa de savnet sammenligningen. Flere elever sa at det ikke lenger var det samme presset om å være like flink som alle andre, og at dette var spesielt deilig på en skole med så mange flinke elever. Enkelte beskrev klassemiljøet som «mer positivt» og «mindre *toxic*» og fortalte om en endring fra å tenke på medelevenes resultater til å fokusere mer på egen utvikling.

Kristian: Folk blir mer opptatt av seg selv enn av alle andre. Vi snakker om karakterer i alle andre fag bortsett fra norsk. Det er veldig deilig å slippe. Det gjør at det blir lettere å ta sjanser i norsk, for man blir ikke så redd for å dumme seg ut.

Hanne sa derimot at det «ikke spiller noen rolle» at det blir mindre sammenligning etter vurderinger når de uansett skal få karakterer hvert halvår og i tillegg får karakterer gjennom semesteret i de andre fagene. Ellen pekte på de to samme tingene som store hindre for å motvirke sosial sammenligning:

Ellen: De har en kjempetydelig oversikt i hodene sine om det hierarkiske forholdet innad i klassen. Det hadde vært veldig mye lettere å få til kulturendringen vi prøver på, hvis vi hadde et karakterdempet fokus i de andre fagene også.

4.5.3 Lærerens opplevde stress

I tillegg til å spørre elevene om hvordan karakterfritt semester påvirket deres opplevelse av stress i norskfaget, var det naturlig å spørre Ellen hvorvidt hun opplevde om det gjorde hennes lærerhverdag mer eller mindre stressende. Hun svarte at det har redusert mye stress at hun slapp å være en «bad messenger» som ga enkelte elever stadige skuffelser i form av dårlige karakterer. Vurderingsbyrden med og uten karakterer beskrev hun derimot som ganske lik – men at måten hun fordelte tiden på, hadde forandret seg mye: hun vurderte og ga tilbakemeldinger *oftere* enn før, men de var til gjengjeld mindre omfattende. I tillegg hadde

hun nesten sluttet å sitte med store rettebunker hjemme på kveldene, siden de fleste tilbakemeldingene hun nå ga, skjedde fortløpende mens elevene var på skolen. Dette resulterte imidlertid ikke i redusert arbeidsmengde, siden hun nå måtte bruke kveldene på å planlegge undervisning i stedet. Det sa hun likevel bare var positivt:

Ellen: Det er mye mer fornuftig at jeg bruker tid med elevene når jeg *er* på skolen og gir dem muntlige tilbakemeldinger, i stedet for at jeg gir skriftlige tilbakemeldinger hjemmefra, som de kanskje ikke skjønner.

Til tross for at Ellen sa hun ikke liker å være «bad messenger», medga hun at det er enklere og mer behagelig som lærer å gi karakterer, og hun sa at karakterfrihet har gjort det mer utfordrende å sette terminkarakter. Noe annet hun trakk frem som et utfordrende aspekt ved karakterfriheten, var den enorme systematikken som kreves for å dokumentere elevenes kompetanse når skyggeregnskapet hennes ikke lenger inneholdt tallkarakterer.

4.6 Læring og opplevelse av tilbakemeldingspraksis

Det siste hovedtemaet er basert på spørsmål om hvorvidt elevene opplevde om det påvirket deres læring i norskfaget å ikke ha karakterer, samt spørsmål rundt deres opplevelse av mappevurdering, tekstrevisjon, lærerens tilbakemeldinger og i hvilken grad disse ble tatt i bruk av elevene.

4.6.1 Bruk av tilbakemeldinger

Ettersom bearbeiding av tekster ut fra tilbakemeldinger er et eget kompetansemål i norsk på Vg1, fortalte Ellen at det ikke var valgfritt for elevene om de ville bruke tilbakemeldingene hun skrev på deres innleverte arbeider i vurderingsmappa, og hun la stort sett alltid opp til obligatoriske andreutkast. I intervju 1 bekreftet også alle elevene at lærerens tilbakemeldinger pleide å bli tatt aktivt i bruk, mens det var lite bruk av medelevers hverandrevurderinger. Robert, Nora, Wilma og Maren sa alle at de jobbet mye mer med tilbakemeldinger i norsk enn i alle andre fag:

Nora: Det er bra at vi kan jobbe videre med å forbedre det vi ikke fikk til første gang, i stedet for at læreren bare gir én beskjed om hva man ikke fikk til. Det er jo null vits i å endre på noe du allerede har fått karakter på. (vedlegg D, spørsmål 11)

Wilma: Når vi ikke får karakterer, føler jeg at jeg MÅ jobbe mye mer med tilbakemeldingene. Det er liksom det eneste jeg har å gå ut fra for å skjønne hvordan jeg ligger an.

Da elevene ble spurt i intervju 2 om hvordan de opplevde å bruke tilbakemeldinger for å revidere tekster som skulle i vurderingsmappa, var det nesten utelukkende positiv respons. Sebastian og Egil skilte seg ut ved å beskrive det som «kjedelig», «pes» og «unødvendig» å jobbe mye med tilbakemeldinger. De forklarte dette med at de følte seg ferdig med en tekst når de hadde levert den første gang. Et klart flertall sa derimot at de likte arbeidsformen med obligatorisk bearbeiding av tekster i norsktimene: «Det tvinger deg på en måte til å ta tilbakemeldingene mer til deg og gjøre noe med dem», sa Robert – en kommentar som illustrerte godt hva flere av de andre elevene også fortalte.

At mange elever hadde et bevisst forhold til Ellens tilbakemeldinger, fikk jeg en indikasjon på i intervju 1 da jeg spurte om de kunne fortelle om tilbakemeldingen de fikk sist fra læreren. Her kunne hele ni elever gjengi sin forrige tilbakemelding mer eller mindre i detalj, med utgreiinger om hva de hadde gjort bra, og hva de hadde fått beskjed om å jobbe videre med. I det samme intervjuet fortalte åtte elever at de syntes det var lettere å konsentrere seg om tilbakemeldingene når de ikke fikk karakter, og flere elever fortalte at dette var det aller mest positive aspektet ved karakterfritt semester. To av elevene som hadde opplevd mange skuffelser tidligere over norskkarakterene sine, sa de hadde gitt opp å lese tilbakemeldingene på ungdomsskolen fordi de følte det var nytteløst å forbedre seg. Dette kom godt frem i Sebastians beskrivelse:

Sebastian: Får jeg en treer, blåser jeg i tilbakemeldingen, for da er jeg så skuffet. Det vil jo uansett ikke endre noe på den karakteren om jeg leser tilbakemeldingen.

Også flere av elevene som var vant til å få toppkarakterer på ungdomsskolen, kunne fortelle at tilbakemeldingene ble lest grundigere nå på Vg1. Deres erfaring fra ungdomsskolen og andre fag var at det ikke var nødvendig å forsøke å forbedre seg ytterligere hvis man allerede hadde fått en karakter man var fornøyd med:

På spørsmål om det var noen deler av norskfaget som hun hadde begynt å vie mer eller mindre oppmerksomhet sammenlignet med tiden hun ga karakterer, sa Ellen at det har blitt mye mer fokus på elevenes revisjonskompetanse. Hun forklarte dette med at da hun tidligere

hadde tradisjonelle prøver i slutten av perioder, ble det sjelden tid til å jobbe med tilbakemeldinger fordi hun da var mer fokusert på å komme seg videre til neste tema. Nå var derimot arbeid med tilbakemeldinger integrert i undervisningen underveis i perioder også gjennom mappevurdering og prosessorientert skriving. Ellen mente dette i kombinasjon med karakterfrihet fungerte som en «ansvarliggjøring» av elevene:

Ellen: Det største problemet før i tiden var at jeg brukte masse tid på å gi tilbakemeldinger som ikke førte til noen endring. Når vi har mappevurdering og ikke karakterer, *må* de ta mer ansvar for egen læring og bruke tilbakemeldingene mine (vedlegg F, spørsmål 17).

Elevenes positive opplevelse av å jobbe aktivt med tilbakemeldinger i timene samsvarte godt med hvordan Ellen trodde elevene opplevde dette. Hun understreket imidlertid at det ikke var tilstrekkelig å bare fjerne karakterer for å få dem til å bruke tilbakemeldingene:

Ellen: Hvis jeg hadde lagt opp undervisningen på samme måte som i «gamledager», men uten karakterer, ville elevene bare blitt usikre. For å få dem til å bruke tilbakemeldingene, *må* de også få *mange* tilbakemeldinger. Det gjør at jeg *må* tenke helt annerledes i planleggingen av timene.

4.6.2 Opplevelse av tilbakemeldingene

Ettersom elevene brukte tilbakemeldingene såpass aktivt i norsktimene, var det naturlig også å undersøke hvordan de opplevde nytteverdien av Ellens tilbakemeldinger – og hvorvidt de ble oppfattet som kvalitativt annerledes enn hva de var vant til i andre sammenlignbare språkfag, eller tilbakemeldingene de fikk i norsk på ungdomsskolen.

På spørsmål i intervju 1 om tilbakemeldingene i norsk skilte seg noe fra andre fag, fortalte flere elever at Ellen ga hyppigere tilbakemeldinger enn mange andre lærere. Det var bred enighet om at Ellen ga gode tilbakemeldinger, som blant annet ble beskrevet som «nyttige», «korte og presise» og «til veldig god hjelp for å forstå hva jeg *må* gjøre bedre». Fire elever bemerket at de foretrakk når Ellen ga tilbakemeldingene muntlig, og forklarte dette med at dette gjorde at de forstod tilbakemeldingene bedre, og tok dem mer til seg.

Selv om elevene i stor grad var enige om at Ellen ga gode tilbakemeldinger, sa fire elever at tilbakemeldingene virket mer «unøyaktige» og «mindre konkrete» når de ble gitt uten

karakter. Enkelte elever foreslo informasjon om «lav», «middels» og «høy» måloppnåelse som en løsning på å gjøre tilbakemeldingene mer konkrete:

Egil: Når man bare får vite hva vi gjør bra og ikke bra, har man ikke noen standard å sammenligne ut fra. Måloppnåelse eller karakter sammen med tilbakemeldingen hadde gjort at man hadde forstått dem mye lettere.

Lignende kombinasjonsløsninger hvor elevene ønsket å få «i pose og sekk» ble også etterspurt av Else, Frida og Nora – som var overraskende med tanke på hvor positive de virket til karakterfritt semester for øvrig, og at de alle sa de ønsket å fortsette med karakterfritt norskfag.

Som nevnt i delkapitlet om stress var det å ikke vite hvordan man lå an i faget, det de fleste elevene opplevde som mest negativt med karakterfritt semester. Fire elever sa de ble overrasket over terminkarakteren, og ingen av disse var positivt overrasket. Tre elever sa de sannsynligvis hadde misforstått noen av Ellens tilbakemeldinger som mer positive enn de egentlig var, fordi de ble gitt uten en karakter som kunne hatt satt en vekker i dem. En av dem var Frida: «Det at man tolker tilbakemeldingene mer positivt, er på en måte både bra og dumt på en gang», fastslo hun i intervju 2 på spørsmål om hvordan hun opplevde lærerens tilbakemeldinger.

At elevene i det store og det hele mente Ellen ga gode tilbakemeldinger, ble langt på vei bekreftet i en elev-evaluering av lærerne som et eksternt analysebyrå gjennomførte på skolen i februar. Her fortalte Ellen meg at hun hadde scoret 4,7 av 5 poeng da klassen ble bedt om å rangere hvordan de opplevde verdien av tilbakemeldingene hun skrev til dem. Ellen sa at en av de største utfordringene med karakterfritt semester dreide seg om hvordan hun skulle kommunisere tilbakemeldingene til elevene:

Ellen: Lærerkollegiet samarbeider mye om å forsøke å skape en felles standard for et karakterløst vurderingsspråk. Det er ikke lett å lage et språk som er felles og intuitivt, uten at det skal føre til sammenligning (vedlegg F, spørsmål 8).

På spørsmål om hun mente kvaliteten på tilbakemeldingene hun ga elevene nå, var annerledes enn tiden da hun ga karakterer fortløpende, svarte Ellen «definitivt». Begrunnelsen var at hun

hadde gått vekk fra det standardiserte «vurderingsskjemaspråket», som hun var sterkt kritisk til. Tilbakemeldingene hun ga elevene under karakterfritt semester, mente hun var mer tilpasset elevene – på grunn av tilbakemeldingenes hyppighet og fordi hun tillot seg å gi mer selektiv respons når tilbakemeldingen ikke måtte rettferdiggjøre en karakter:

Ellen: Når jeg ikke må gi karakterer, er det lettere å ikke måtte vurdere helheten. Jeg differensierer tilbakemeldingene nå i mye større grad, og jeg lar ofte elevene velge ut et par ting som de ønsker tilbakemelding på.

Å inkludere elevene mer i å vurdere seg selv og gi tilbakemeldinger til hverandre syntes Ellen derimot var en vanskelig nøtt å knekke. Hun fortalte at hun mente slike vurderinger ofte ble veldig skjematisk. Derfor foretrakk hun heller muntlige tilbakemeldinger:

Ellen: Egen- og hverandreveiledning føles litt som et «skinndemokrati», og jeg har aldri hørt noen elever si: «Dette skjemaet lærte jeg mye av!». Jeg forsøker å gå vekk fra alt som er skjematisk, enten det er karakterer eller vurderingsrubrikker. Da er det mye bedre å ha samtaler direkte med dem (vedlegg F, spørsmål 8).

4.6.3 Opplevd læring

Alle temaene som er gjennomgått til nå, kan på ulike måter knyttes til elevenes læring. I dette delkapitlet presenterer jeg hva klassen selv opplevde at karakterfriheten hadde å si for deres læring i norskfaget, deres mulighet til å gjøre det bra i faget og kvalitet på innleverte arbeider.

I intervju 1 fortalte Robert, Kristian, Maren, Nora og Else at de mente de lærte mer uten karakterer. Egil mente læringen var upåvirket, mens Sebastian, Wilma og Hanne sa den ble påvirket negativt fordi det gikk negativt ut over innsatsen. I intervju 2 hadde imidlertid Wilma og Hanne endret mening, slik at det til slutt var syv av ti elever som mente de lærte mer med karakterfritt norskfag. Hanne og Wilma forklarte sin helomvending med at de hadde innsett hvor lærerikt det var å jobbe mer med tekster over lenger tid, få ofte tilbakemeldinger og ikke måtte «nipugge» til prøver. Opplevelsen av å kunne senke skuldrene og ikke måtte stresse med faget var det argumentet som gikk igjen oftest blant de andre elevene som mente de lærte mer av karakterfritt norskfag. Roberts kommentar illustrerte godt hva flere uttrykte:

Robert: Når man pugger til å huske alt den ene dagen man har prøve, glemmer man alt rett etterpå. En karakter føles som en tidsfrist som man må gjøre det bra til. Da får jeg fort jernteppe. Hodet blir «friere» uten karakterer (vedlegg D, spørsmål 16).

Selv om Sebastian mente han lærte mindre uten karakterer på grunn av redusert innsats, sa han likevel at det var ett aspekt ved karakterfritt semester som gjorde norskfaget mer lærerikt: Siden vurderingssituasjonene ikke lenger handlet om at elevene måtte demonstrere alt de hadde av kunnskap, var også vurderingssituasjonene blitt en arena for læring:

Sebastian: I prøver i andre fag stresser man med å forsøke å vise alt man kan. I vurderingene i norsk føler man liksom at man lærer noe av selve prøven også.

Ifølge Maren var den store variasjonen av ulike typer vurderingssituasjoner en av de viktigste grunnene til at hun mente hun lærte mer av karakterfritt semester:

Maren: Nå som vi gjør mer enn å bare skrive stiler og ha fagsamtaler, har det blitt lettere å vise hva jeg er god for.

På spørsmål i intervju 2 om det å ikke ha karakterer hadde hatt noen påvirkning på kvaliteten på tekstene de hadde skrevet, mente fire elever at det ikke hadde noe å si, mens seks mente at tekstene hadde blitt bedre. Her var opplevelse av økt risikovilje og selvstendighet på grunn av mindre stress og mer aktiv bruk av tilbakemeldinger begrunnelsene som gikk igjen. Kristian oppsummerte godt hva flere uttrykte:

Kristian: Det gir mer frihet i skrivingen å ikke ha karakterer. Når man ikke lenger er redd for den treeren, åpner det opp nye veier. Jeg føler skrivingen har blitt mer selvstendig, i stedet for at jeg skriver det jeg tror læreren vil høre.

Selv om flertallet av elevene mente de lærte mer av å ikke ha karakterer, understreket Ellen at det å fjerne karakterer i seg selv ikke gjorde elevene mer kompetente. På spørsmål om hun mente karakterfrihet fremmet elevenes læring i faget, trakk Ellen frem flere forutsetninger som måtte være på plass: for det første sa hun at karakterfri undervisning krevde mer elevaktive arbeidsformer, slik at hun faktisk hadde noe å gi elevene tilbakemeldinger på:

Ellen: Kvaliteten på arbeidene deres, henger sammen med hvor mye veiledning jeg har gitt dem underveis. Hvis de ikke får nok feedback, hjelper det ikke stort å fjerne karakterer.

For det andre mente hun at karakterfrihet fordret enda mer variasjon i undervisningen og vurderingene enn tidligere, slik at hun kan se den fulle bredden i elevenes kompetanse. Hun eksemplifiserte med at hun i løpet av skoleåret kom til å vurdere elevene blant annet i en dramatisering og en sokratisk samtale, noe hun sa hun sannsynligvis ikke hadde tort hvis hun måtte gi karakterer. For det tredje understreket hun viktigheten av at timene ikke var like tettepakket med informasjon som tidligere, slik at det kunne bli skapt mer rom for samtaler med elevene, bruk av tilbakemeldinger, konsolidering og «stille ettertanke».

4.7 Oppsummering

Et flertall av elevene i utvalget uttrykte en stort sett positiv opplevelse av karakterfritt semester i norskfaget. Likevel var det over et flertall av elevene i spørreundersøkelsene jeg gjennomførte i november og februar, som da de *ikke* ønsket å fortsette med karakterfrihet. Dette viser at elevenes opplevelse av ordningen er sammensatt, og de trakk frem flere sider ved karakterfritt semester de opplevde som problematiske. Hos læreren var det derimot de positive erfaringene med karakterfrihet som dominerte svarene.

Mens det var stor variasjon i hvorvidt elevene opplevde at karakterfritt semester hadde noe å si på deres motivasjon i faget, mente alle elevene at det påvirket deres innsats, der halvparten mente innsatsen ble bedre, mens den andre halvparten mente den ble dårligere. Flere opplevde også faget som mindre viktig uten karakterer. Læreren antok at motivasjonen til flere elever hadde gått ned på kort sikt på grunn av fraværet av karakterer, men mente hennes egen motivasjon hadde økt.

Karakterfrihetens effekt på lærer-elev-relasjonen var det som ga mest entydige svar. Hele åtte av ti elever mente karakterfritt semester førte til en bedre relasjon med læreren, og læreren pekte på dette som det mest positive aspektet ved karakterfriheten.

Elevene var i stor grad også samstemt i at karakterfritt norskfag førte til redusert stress og karakterpress og mindre sosial sammenligning, noe de pekte på som positivt. Flere elever syntes imidlertid at det å ikke vite hvordan de lå an i faget, var en kilde til mye stress, mens

noen ble stresset av at de ikke klarte å opprettholde innsatsen når det ikke ble gitt karakterer. Læreren mente noen elever kunne hatt godt av å kjenne på *mer* press iblant, men at det først og fremst var positivt at elevene ble mindre stresset av karakterfriheten. Hun anerkjente det imidlertid som en utfordring at flere elever var frustrert over ikke å vite hvordan de lå an i faget. Læreren fortalte også at hun selv opplevde mindre stress i lærerhverdagen etter at hun sluttet å gi karakterer fortløpende, men å gi elevene den oppfølgingen de hadde behov for, kunne være krevende.

Når det kom til opplevelse av tilbakemeldingspraksisen, var det bred enighet blant elevene og læreren om at tilbakemeldinger ble tatt aktivt i bruk i det karakterfrie norskfaget, og de opplevde tilbakemeldingene som nyttige. Det ble imidlertid også trukket frem utfordringer ved det «karakterløse språket», som flere elever opplevde som mer unøyaktige enn karakterer. Flertallet av elevene mente likevel at karakterfriheten fremmet deres læring. Dette var læreren enig i, under forutsetning av at hun klarte å gi elevene den tette oppfølgingen de trengte.

5 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg gå nærmere inn på studiens hovedfunn i lys av de teoretiske perspektivene og tidligere forskning på karakterfritt semester som ble presentert i kapittel 3, med hovedvekt på norske studier. Noe av teorien som ble presentert i teorikapitlet, har til hensikt å sette temaet karakterfri undervisningsvurdering inn i en kontekst og vil ikke bli tatt opp igjen i diskusjonen. Det første hovedfunnet i denne studien er at elevenes innsats ble påvirket av karakterfriheten. Det andre hovedfunnet er at karakterfriheten bidro til å skape gode forutsetninger for læring, men at det ikke var nok å fjerne karakterene i seg selv for å få til dette. Det tredje hovedfunnet er at overgangen til et karakterløst vurderingsspråk ble oppfattet som en utfordring med den karakterfrie ordningen. Det fjerde og siste hovedfunnet er at forhold utenfor klasserommet kan vanskeliggjøre lærerens karakterfrie prosjekt. Disse funnene er utgangspunkt for å belyse problemstillingen: «*Hvordan opplever en lærer og elevene karakterfritt semester i norskfaget i videregående skole?*»

5.1 Karakterfrihet påvirker elevenes innsats

Det første hovedfunnet i denne studien er at *alle* elevene mente karakterfriheten påvirket innsatsen i norskfaget. Dette står i kontrast til Smisethjell (2019), der flertallet rapporterte at elevenes innsats i liten grad ble påvirket, men bekrefter delvis funnene til Eriksen & Elstad (2019) og Hoff (2021), hvor flere rapporterte om redusert innsats. Funnene i denne masteroppgaven skiller seg imidlertid ut ved at halvparten av elevene rapporterte om *økt* innsats som følge av karakterfriheten.

De fem elevene som opplevde økt innsats, årsaksforklarte dette primært med at de opplevde mindre stress og mer mestring. Dette knytter an til Deci og Ryans selvbestemmelsesteori (2000), som fremhever opplevelse av mestring og autonomi som to viktige grunnleggende forutsetninger for å at elevene skal utvikle indre motivert læringslyst eller autonom ytre motivasjon. Flere elever fortalte hvordan karakterer vanligvis førte til økt stress og press. Ifølge Deci og Ryan (2000) er dette faktorer som kan gjøre at elevene mister følelsen av selvbestemmelse, som vil kunne ha negative konsekvenser for motivasjonen – og dermed også på innsatsen. Dette kom godt frem i Maren, Nora og Roberts beskrivelser av hvordan de opplevde vurderinger uten karakterer: uten karakterer ble ikke vurderingene lenger oppfattet som like «high stakes», og dette gjorde det lettere for dem å rette oppmerksomheten mot selve arbeidsprosessen i stedet for å bekymre seg for konsekvensene.

At karakterfriheten gjorde det lettere å senke skuldrene, så ut til å påvirke noen elevers forventede og opplevde mestring. Nora og Sebastian fortalte begge om hvordan dårlige karakterer gjorde det «overveldende» eller «nytteløst» å motivere seg til videre arbeid fordi det å forbedre seg følte som et uoverstigelig fjell. Dette kan relateres til Black og Wiliam (1998; 2018), som hevder at karakterer kan få elever til å tro av evner er noe som ikke lar seg endre. Det kan også føre til at elever unngår å forholde seg til lærerens tilbakemeldinger (Butler & Nisan, 1986, Hattie & Timperley, 2007; Guskey, 2011; Tveit, 2014). Videre illustrerer det Banduras poeng (1997) om at når elever har lave mestringsforventninger, kan det få negative konsekvenser for innsatsen fordi elevene vil se på det som truende å gi seg i kast med nye oppgaver. En viktig forklaring på at flere av elevenes innsats økte som følge av karakterfriheten, har trolig dermed med å gjøre at nye oppgaver og lærerens tilbakemeldinger i større grad ble sett på som muligheter eller utfordringer.

En annen mulig forklaring på det interessante funnet at halvparten av elevene mente innsatsen hadde økt som følge av karakterfriheten, kan være gjennom måten undervisningen ble organisert: I tillegg til mye elevaktive arbeidsformer integrerte Ellen arbeid med tilbakemeldinger i undervisningen. Hos klassene i Hoffs (2021) studie, der ingen elever rapporterte om økt innsats, var dette revisjonsarbeidet derimot frivillig, og mange elever reviderte bare sine mappetekster «i siste liten» før terminkarakteren skulle settes. Elever kan ofte se på revisjonsarbeid som kjedelig og unødvendig straff (Kvithyld & Aasen, 2011), noe blant andre Sebastian og Egil uttrykte, men Ellens strategi kan kanskje ha bidratt til at flere har klart å opprettholde innsatsen også i denne viktige delen av norskfaget (Hoel, 2017). At Frida og Maren beskrev innsatsen i norsk som mer langsiktig og vedvarende ved at de ikke forsøkte å «prikke inn» innsatsen til vurderinger, kan også være et uttrykk for dette. Dette kan tyde på en mindre instrumentalistisk holdning til læringsprosessen og viser hvordan vurderinger bidrar til å strukturere elevenes læringsstrategier (Crooks, 1988; Black & Wiliam, 1998).

5.1.1 Karakterfrihetens bakside?

Mens halvparten av elevene mente innsatsen hadde økt som følge av karakterfriheten, mente den andre halvparten at innsatsen hadde blitt påvirket negativt. Dessuten var alle elevene samstemt i at norskfaget ble nedprioritert sammenlignet med karaktergivende avgangsfag.

Dette funnet går også tydelig igjen i Eriksen og Elstad (2019) og Hoff (2021). Ellen mente dette ikke nødvendigvis var noe problem i seg selv, ettersom norsk er et fag det tar tid å bli god i, men som Eriksen og Elstad påpeker, kan enkelte elever feilvurdere sin egen evne til å ta igjen det tapte og dermed nedprioritere kontinuerlig og pågående arbeid – som også er viktig i norskfaget (2019, s. 15; Elstad, 2008). Ellen bemerket selv at karakterfriheten krevde at elevene var mer selvbevisste på hva slags innsats som kreves, men at det var stor forskjell i hvorvidt elevene hadde en slik bevissthet.

Uttalelsen til Hanne om at karakterer signaliserer «hvor alvorlig det man sliter med, er», indikerer at uten karakterer mistet enkelte elever det de oppfattet som det tydeligste signalet på hva slags innsats som krevdes av dem for å nå målene sine. Dermed kan karakterfriheten utfordre elevenes selvdisiplin på en helt ny måte. Sebastian og Egil var to elever som befant seg i det nedre karaktersjiktet i klassen, som begge fortalte at karakterfriheten hadde gått hardt utover innsatsen. VFL-forskningen fastslår at vurdering for læring hjelper lavtpresterende elever mer enn resten (Black & Wiliam, 2010), og tatt i betraktning at et viktig formål med karakterfriheten er å integrere VFL-prinsippene bedre i skolens vurderings- og undervisningspraksis, er det et tankekors hvis bortfallet av karakterer samtidig fører til at de mer lavtpresterende elevene synes det blir vanskeligere å regulere sin egen læring.

Bakgrunnen for at halvparten av elevene mente innsatsen hadde gått ned, er trolig nært forbundet med at mange elever også opplevde mindre stress med den karakterfrie ordningen. Dette funnet samsvarer tydelig med tidligere studier om karakterfrihet i Norge (Eriksen & Elstad, 2019; Smisethjell, 2019; Hoff, 2021). Stress er imidlertid ikke nødvendigvis et problem i seg selv, ettersom det kan fungere som drivkraft til å engasjere seg i skolearbeidet (Bakken, 2020), og Ellen poengterte selv at noen elever sannsynligvis hadde gått av å føle på *mer* press enn hva som var tilfellet i den karakterfrie ordningen. Alle de fem elevene som mente innsatsen hadde gått ned med karakterfriheten, oppfattet også faget som mindre viktig uten karakterer. Crooks (1988) hevder at når den oppfattede viktigheten av skolearbeidet er *for* lavt, kan det få negative konsekvenser for elevers innsats, og Cameron (2011) underbygger dette synet ved å hevde at ytre motivasjon kan fremme elevers innsats for oppgaver de i utgangspunktet ikke synes er interessante. Dette kan bidra til å forsterke allerede etablerte forskjeller mellom de mest og minst motiverte elevene, og det er derfor ekstra viktig at læreren klarer å kompensere for elevenes manglende selvdisiplin gjennom god

klasseromsledelse og ekstra tett oppfølging av dem som ikke har like god innsikt i hva slags innsats som kreves i fraværet av karakterer (Penne & Skarstein, 2015; Elstad, 2012).

Å ivareta de minst selvregulerte elevene vil ikke bare være viktig for disse elevenes læring, men vil potensielt også kunne påvirke utbyttet medelevene får av undervisningen. McMorran og Ragupathis (2020) studie av karakterfrihet i Singapore viste hvordan mange elever mistet sitt viktigste insentiv til innsats da karakterene forsvant. Dette kunne ha en direkte negativ påvirkning på medstudentene i forbindelse med samarbeidslæringsprosesser: når én elev sluntret unna, førte dette til merarbeid – og dermed økt stress – på andre elever. Et slikt stress opplevde også Robert, som forklarte hvordan noen elevers unnasluntring i gruppearbeid førte til mer stress på ham selv. Dette fikk jeg også demonstrert da jeg observerte den politiske debatten på høsten, der en elev forstyrret de andre under egen fremføring fordi han ikke klarte å ta den seriøst uten karakter. Dette viser at selv om karakterfriheten kan føre til redusert stress på noen områder, kan det også føre til nye stresskilder. Dette punktet vil jeg også komme tilbake i diskusjonen av det tredje hovedfunnet.

5.2 Bedre forutsetninger for læring?

Det andre hovedfunnet i denne studien er at karakterfriheten bidro til å legge til rette for forhold som kan være gunstige for elevenes læring i norskfaget. Både Ellen og et flertall av elevene opplevde selv at læringen ble fremmet av karakterfriheten, og deres aktive arbeid med tilbakemeldinger i timene, økte variasjon i undervisnings- og vurderingsformer, elevenes økte risikovilje, opplevelse av mindre karakterpress, fokus på langsiktig utvikling fremfor kortsiktige resultater, bedre lærer-elev-relasjoner og lærerens økte motivasjon er alle faktorer som kan forklare dette. Disse funnene harmonerer med Gillespie og Burner (2019) og Eriksen og Elstad (2019), hvor rektorer og lærere opplevde at karakterfriheten bidro til å stimulere elevenes læring gjennom redusert stress, aktivt arbeid med læringsfremmende tilbakemeldinger og at det ga elevene mer tid til å være på «treningsfeltet». Hos Hoff (2021) som studerte karakterfrihet sett fra elevenes perspektiv, varierte derimot det opplevde læringsutbyttet ut fra hvordan arbeidet med tilbakemeldinger hadde blitt gjennomført i praksis. Også i Ellens klasse var det åpenbart at karakterfriheten *i seg selv* ikke var nok til å skape en bedre læringskultur, og en vesentlig suksessfaktor var at det skjedde i kombinasjon med andre endringer hun hadde gjort i undervisnings- og vurderingspraksisen. Jeg vil nå ta for

meg noen av de viktigste faktorene som – i *kombinasjon* med karakterfriheten – kan være med på å forklare hvorfor mange opplevde mer læring.

5.2.1 Revisjonskompetansen prioriteres

En velkjent utfordring i skolen er at mange elever overser den formativt tenkte veiledningen fra læreren når den kommer sammen med en karakter (Kvithyld & Aasen, 2011; Elbow, 1986), og i denne studien bekreftet elevene at de syntes det ble lettere å konsentrere seg om lærerens tilbakemeldinger uten karakterer. Dette funnet går også igjen hos Eriksen og Elstad (2019) og Hoff (2021). Et vesentlig element i VFL er at de læringsfremmende tilbakemeldingene faktisk blir *brukt* til å «justere læringsprosessen de er involvert i» (Utdanningsdirektoratet, u.å.; Black & Wiliam, 2001), og funnene viser at elevenes revisjonskompetanse var noe som ble viet mye oppmerksomhet i norsktimene. Slik fikk de ofte mulighet til å være på «treningsfeltet», og både læreren og flertallet av elevene mente kvaliteten på tekstene ble bedre uten karakterer på grunn av mer selvstendighet og mer bruk av tilbakemeldinger.

Følelsen av økt selvstendighet er trolig nært forbundet med at elevene ikke følte like mye stress og press uten karakterer. I likhet med Smisethjell (2019), Hoff (2021) og Eriksen og Elstad (2019) var opplevelse av redusert stress og press noe mange trakk frem som positivt med karakterfriheten. Dette kan ha vært gunstig for læringsprosessene deres på flere måter: når flere elever bekymret seg mindre for konsekvensene av vurderingene, bidro det til at flere klarte å legge skuffelser raskere bak seg, noen opplevde at hodet ble «friere», og enkelte elever trakk frem bedre hukommelse og at de gjorde færre unødvendige feil. Når elevene ikke lenger følte at de måtte vise seg fra sin beste side, så flere ut til å bli mer risikovillige (s. 61). Ut fra et sosiokulturelt perspektiv på læring er det viktig for elevenes utvikling at de ikke prioriterer de trygge oppgavene i sin faktiske utviklingssone, ettersom læring foregår i sonen *mellom* den faktiske og potensielle utviklingssonen (Vygotsky, 1978). Dette vil naturligvis innebære å måtte bevege seg ut av komfortsonen og ta risiko.

Å utvikle selvregulerte elever som jobber naturlig med tilbakemeldingene de får, er et viktig element i VFL, men dette er noe mange norsklærere sliter med å få til i praksis (Hopfenbeck, 2011; Bueie, 2015). Karakterfriheten gjorde det lettere for elevene å konsentrere seg om tilbakemeldingene, men for å forstå hvorfor de faktisk *ble tatt i bruk*, kreves en rekke andre

forklaringsfaktorer. For det første er det viktig at elevene oppfatter tilbakemeldingene som nyttige (Eriksen, 2017), noe elevene i denne studien ga uttrykk for å mene. Ellen opplevde at kvaliteten på tilbakemeldingene ble bedre uten karakterer, fordi hun i mindre grad følte at hun måtte rettferdiggjøre en karakter. Dette harmonerer med funnene til Eriksen og Elstad (2019) og Hoff (2021). Ellen fortalte videre at dette bidro til å gjøre responsen ble mer selektiv. Relatert til Black og Wiliam (2009) vil «feed forward»-informasjonen kun føre til læring hvis det foregår i elevenes proksimale utviklingszone, og dette fordrer at tilbakemeldingene er tilpasset hver enkelt elev.

En annen viktig forklaring på hvordan klassen jobbet aktivt med tilbakemeldinger, dreier seg om tilpasninger Ellen hadde gjort i undervisningspraksisen. Ifølge Gamlem & Smith (2013) er det viktig at læringens tilbakemeldinger integreres i undervisnings- og læringsprosessen, slik at tilbakemeldingene ikke oppfattes som et tilbakelagt kapittel av elevene. Mappevaluering i kombinasjon med prosessorientert tilnærming bidro til en ansvarliggjøring av elevene, og dette kan også forklare hvorfor flere elever beskrev læringen som mer «langsiktig» under karakterfritt semester. For at arbeidet med tilbakemeldinger skulle fungere som en faglig dialog mellom Ellen og elevene, måtte hun også legge til rette for mange møter med dem. Dette gjorde hun blant annet gjennom å senke tempoet i undervisningen og ikke forhaste seg fra tema til tema: når timene ikke lenger var like tettpakket med informasjon, åpnet det for mer elevaktivitet, flere én-til-én-samtaler og hyppigere tilbakemeldinger. Forskning viser at dette er noe mange elever verdsetter (Bueie, 2015; Cameron, 2011; Wilson, 2015). Disse grepene gjorde at Ellen kunne samle inn mange bevis for læring. Dette er en viktig forutsetning for at læreren skal sikre valide vurderinger og klare å justere den videre undervisningen (Black & Wiliam, 2009; Fjørtoft, 2014). Til tross for at tempoet i timene ble senket, syntes Ellen likevel ikke at hennes arbeidsmengde ble forandret som følge av karakterfriheten. Dette funnet står i kontrast til Eriksen og Elstad (2019), Rønning (2018) og Loveless (2006), der lærerne beskrev en lettelse i vurderingsbyrden, men bekrefter funnene til Danmarks Evalueringsinstitut (2019). Karakterfriheten stilte store krav til hennes systematikk for å klare å dokumentere elevenes kompetanse, og siden Ellen brukte mer av tiden på skolen til å fasilitere tilbakemeldinger, måtte flere kvelder gå til andre oppgaver som hun vanligvis rakk i skoletid tidligere.

5.2.2 Mer differensiering

En annen forklaring på hvorfor karakterfriheten så ut til å bidra til et bedre læringsmiljø, er at det muliggjorde mer differensiering av undervisningen. Ellen mente karakterfriheten *forutsatte* mer variasjon, slik at hun kunne se den fulle bredden av elevenes kompetanse, og Maren var en som fremhevet dette som spesielt gunstig for sin læring. I tillegg til at karakterfriheten bidro til at Ellen følte at hun kunne gi mer selektiv respons, varierte hun også undervisningen mer og testet ut vurderingsformer hun ikke våget å gjennomføre tidligere, fordi det ville vært for vanskelig å sette karakterer som skulle rettfærdiggjøres. Dette indikerer at Ellen opplevde mer autonomi som følge av karakterfriheten. Denne økte autonomien kan ha bidratt til en vurderingspraksis som gir et mer sammensatt bilde av elevenes kompetanse i norskfaget – i tråd med Fjørtofts (2014) anbefaling om å samle inn varierte bevis på læring, inkludert dem som ikke ville blitt fanget opp i en tradisjonell vurderingssituasjon. Variasjon er ikke bare viktig for elevenes motivasjon, men også for å imøtekomme ulike elevers betingelser for å tilegne seg kunnskap (Skaalvik & Skaalvik, 2015; Mathiassen, 2017, s. 129). At Ellen opplevde mer frihet til å sette sitt preg på faget, var udelt positivt for hennes egen motivasjon som lærer. Viktigheten av dette skal ikke undervurderes, ettersom lærerens holdning til undervisningen kan påvirke praksis i klasserommet – og dermed også elevenes læringsutbytte (Eriksen & Elstad, 2019, s. 10).

5.2.3 Bedre lærer-elev-relasjoner

Den tredje faktoren jeg vil trekke frem som positivt for læringsmiljøet, var at elevene og læreren var samstemt i at karakterfriheten bidro til bedre lærer-elev-relasjoner. Dette funnet går også tydelig igjen hos Seland et al. (2018), Eriksen og Elstad (2019) og Hoff (2021). Med tanke på de gunstige effektene dette kan ha på elevenes trivsel i skolen og læring, må dette betraktes som en av de mest positive konsekvensene av den karakterfrie ordningen. Analysen viser at både elevene og Ellen selv opplevde at lærerrollen hennes ble mindre autoritær uten karakterer. Måten elevene oppfattet den endrede lærerrollen på, gjorde at flere elever ikke lenger følte at de måtte vise seg fra sin beste side og prioritere de trygge oppgavene. «Dommer til trener»-metaforen (Rønning, 2012; Gillespie & Burner, 2019) passer dermed også godt til å beskrive Ellens endrede lærerrolle. Gode lærer-elev-relasjoner er viktig av flere grunner. I tillegg til at det er viktig for elevenes trivsel på skolen, øker det også sannsynligheten for at de utvikler positive mestringsopplevelser og *tar til seg* tilbakemeldingene – en vesentlig komponent i en læringsfremmende vurderingspraksis (Hattie

& Timperley, 2007; Black & Wiliam, 2001). Gode lærer-elev-relasjoner kan ifølge Elstad (2012) dessuten ha stor effekt på elevenes selvdisiplin. Ellen illustrerte hvordan dette foregikk i praksis da hun fortalte om hvordan hun utnyttet den gode relasjonen hun hadde til enkeltelever som sluntret unna med skolearbeidet, ved å spille på samvittigheten deres. Dette eksemplifiserer hvordan hun brukte gode relasjoner og en ikke-autorativ tone for å gi elever som slet med å opprettholde innsatsen uten karakterer, et ekstra «dytt».

5.3 Det vanskelige karakterfrie språket

Det tredje hovedfunnet i denne studien er at overgangen fra karakterer til et karakterløst språk, var noe både elevene og læreren opplevde som et av de mest utfordrende aspektene ved karakterfriheten. Til tross for at elevene mente Ellen skrev gode tilbakemeldinger, var det å ikke vite hvordan man lå an i faget, det flest elever opplevde som mest negativt med karakterfriheten, og både elevene og læreren opplevde dette som et problem: for flere elever var det en stor stresskilde, mens for Ellen var det en viktig grunn til at hun ikke hadde gjennomført karakterfritt i norsk på Vg3 ennå. Lignende utfordring ble også fremhevet av noen av lærerne i Eriksen og Elstads (2019) studie, men står i kontrast til funnene hos Hoff (2021).

Tilbakemeldinger skal fylle flere funksjoner: de skal fortelle hvor elevene er i dag i læringen sin, hvor de skal, og hvordan de skal komme seg dit (Black & Wiliam, 2009). Funnene indikerer at det er den første av disse funksjonene som elevene opplevde ble dårligst tilfredsstilt i fraværet av karakterer. Ettersom en karakter ikke sier noe om *hva* som er prestert, kun hvordan prestasjonen er god eller dårlig i forhold til inndelingen på karakterskalaen (Krogstad, 2016), kan det synes paradoksalt at mange elever oppfattet karakterer som et mer presist uttrykk for deres oppnådde kompetanse enn tilbakemeldinger. Det er viktig å bemerke er at elever ikke nødvendigvis heller vet hvordan de ligger an *med* karakterer, men med tanke på at usikkerheten var en frustrasjonskilde flere delte med tanke på karakterfriheten, er den viktig å ta på alvor.

Tilbakemeldinger alene så ut til at enkelte elever gikk glipp av den «reality-checken» som karakterer kan representere, og Ellen bemerket at karakterer kunne «skremme» de minst motiverte elever til innsats på en måte som tilbakemeldinger ikke klarte. At *ingen* elever ble positivt overrasket over terminkarakteren, mens tre ble negativt overrasket, kan tyde på at

lærerens tilbakemeldinger ble misforstått som mer positive enn hvordan de ville blitt fortolket sammen med en karakter. Dette kan kanskje også forklare den tilsynelatende motsetningen mellom at elevene syntes Ellen ga gode tilbakemeldinger, *samtidig* som at flere opplevde at de ikke visste hvordan de lå an i faget. Ifølge Black & Wiliam (2001) er det viktig at tilbakemeldinger utvikler elevenes evne til å regulere egen læring, men når tilbakemeldingene ble oppfattet som positive, kunne det ha negative konsekvenser for noen elevers videre innsats fordi de trodde de lå bedre an i faget enn hva som var tilfellet. På den andre siden kan det også ha vært positivt for utholdenheten til andre elever som ellers ville ha gitt opp etter en dårlig karakter (Deci & Ryan, 1991).

At flere elever opplevde at de ikke hadde oversikt over hvordan de lå an i faget, understreker viktigheten av tett oppfølging fra læreren. Til tross for endringene Ellen hadde gjort i sin undervisningspraksis for å skape rom til flere samtaler med elevene, mente hun det fortsatt var utfordrende å finne tilstrekkelig tid i timeplanen til dette. De som var mest overrasket over terminkarakteren, hadde til felles at de ikke hadde hatt noen vurderingssamtale med Ellen før jul. Ifølge Bueie (2015) kan muntlige tilbakemeldinger være viktige for å oppklare eventuelle misforståelser mellom læreren og elevene.

Fraværet av en standard å sammenligne prestasjonene sine ut fra var en viktig årsak til at elevene opplevde tilbakemeldingene som mindre nøyaktige enn karakterer, og enkelte foreslo informasjon om «lav», «middels» og «høy» måloppnåelse som en løsning som kunne gjøre tilbakemeldingene mer konkrete. Dette kan forklare det interessante funnet at selv noen av de elevene som var *positive* til karakterfriheten, ønsket å få i «pose og sekk» og få karakterer i tillegg til lærerkommentarene. Lignende funn er gjort i Danmark, og ifølge Danmarks Evalueringsinstitut (2019) skaper karakterfrihet et behov for å utvikle det språket lærerne bruker når de snakker med elevene om deres utvikling. Ellen påpekte det samme behovet hos kollegiet av norsklærere, men det er ingen åpenbar løsning på hvordan dette skal gjennomføres i praksis: et mer standardisert vurderingsspråk slik elevene etterspurte, vil kanskje oppfattes som mer intuitivt og demme opp for noe av frustrasjonen over ikke å føle at de vet hvordan de ligger an, men det vil også gjøre det lettere for dem å «oversette» tilbakemeldingene til karakterer og sammenligne resultatene med hverandre. En slik praksis kan i realiteten ikke beskrives som «karakterfri». Dette illustrerer hvordan det kan være et spenningsforhold mellom elevenes behov for reliabilitet og lærerens ambisjon om å fremme indre motivert læringsinnsats (Harris og Brown (2009; i Eriksen og Elstad, 2019): jo mer

felles terminologien blir, jo mer risikerer man også å åpne for sosial sammenligning. Dette kan gjøre det vanskeligere for skolen å utvikle en kultur som fremmer indre motivasjon (Butler & Nisan, 1986; Deci & Ryan, 1991, 2000).

5.4 Forhold utenfor klasserommet påvirker opplevelsen av karakterfrihet

Det fjerde hovedfunnet i denne masteroppgaven er at forhold utenfor klasserommet også påvirker klassens opplevelse av karakterfritt semester og kan vanskeliggjøre overgangen til en kultur som hvor elevenes oppmerksomhet vendes fra resultat til prosess. Dette samsvarer med funnene til Gillespie og Burner (2019). Foreldres forventninger, lovpålagte terminkarakterer og det faktum at ikke alle de andre fagene er karakterfrie, er tre forhold jeg vil gå nærmere inn på.

Flere elever sa de satte pris på mindre sosial sammenligning som følge av karakterfriheten. Her var det imidlertid ikke overensstemmelse mellom elevene og lærerens opplevelse. Ifølge Ellen og den ene eleven Hanne hadde elevene fortsatt tydelig oversikt over «hierarkiet» innad i klassen. Hovedgrunnen var at selv om norskfaget var karakterfritt, fikk elevene fortsatt karakterer i de fleste andre fagene, samt terminkarakterer, som likevel muliggjorde sammenligning. Dette viser hvordan faktorer som er utenfor lærerens påvirkningskraft, kan føre til at skolen sender ut blandede signaler som kan undergrave karakterfrihetens effekt. Ellen fremmet et ønske om at lærere i andre fag også hadde et karakterdempet fokus, men det er ikke nødvendigvis tilfellet at en slik vurderingspraksis er hensiktsmessig i fag med en annen egenart enn norskfaget – for eksempel realfag som har en mer logisk-sekvensiell oppbygging, og hvor premissene for at vurderingene skal ha høy validitet, er annerledes (Fjørtoft, 2014; Eriksen & Elstad, 2019).

Ellen hevdet at de lovfestede terminkarakterene «undergravet hele formålet med det karakterfrie prosjektet», og noen av elevenes uttalelser underbygde denne påstanden ved å vise til at terminkarakteren kunne føre til mer stress og dårligere relasjon til læreren. At fem elever mente motivasjonen hadde økt etter terminkarakteren, viser hvor umiddelbart karakterer kan fungere som ytre motiverende stimuli. Kristian beskrev derimot hvordan terminkarakterer kan ha en motsatt virkning på elevenes *indre* motivasjonen. Under skriveperioden hadde før jul, fortalte også flere elever at de plutselig følte på mer stress. Siden terminkarakteren var noen få uker unna, opplevde flere at det nå var mye mer på spill.

Frida mente dette presset påvirket prestasjonen hennes negativt, og hun mente relasjonen til læreren hadde blitt dårligere etter å ha fått en skuffende terminkarakter. Dette viser hvordan karakterer lett kan oppfattes som autoritative domsavsigelser fra læreren (Dobson et al. 2012). Ifølge Crooks (1988) kan det gå negativt ut over prestasjonene hvis opplevelsen av stress blir for høy, og Ellen fortalte også at hun måtte bruke noen uker på å gjenoppbygge relasjonene med noen elever etter at de hadde fått sine første karakterer i faget.

Elevene mottar signaler både i og utenfor skolen om hva som er viktig i deres skolegang (Bronfenbrenner, 1979; Bandura, 1992), og Ellen bekreftet at signalene elevene fikk hjemmefra, hadde mye å si for hva som lå til grunn for deres skolemotivasjon. Et godt eksempel på dette var Sebastians uttalelse om at han ville tatt vurderinger mer seriøst hvis han fikk karakterer han måtte vise frem hjemme. Ifølge Harlen (2014) har summative vurderinger en viktig funksjon ved at de gjør det enklere for foreldre å ha oversikt over elevenes læring og utvikling, og karakterer er trolig mer håndfast for foreldre å forholde seg til enn karakterløse «vurderinger» – spesielt med tanke på hva de kjenner til fra egne erfaringer som skoleelever. Slik kan foreldres behov for informasjon komme i konflikt med lærerens mål om å utvikle en kultur som fremmer indre motivert læringslyst hos elevene. Sebastians eksempel over illustrerer Diseth et al. poeng (2020) om at fokus på ytre konsekvenser kan føre til økt innsats og bedre selvregulering for enkelte elever. Samtidig advarer flere forskere om at dette kan føre til økt egoorientering, hvor økt ytre motivasjon kan gå på bekostning av utviklingen av indre motivasjon (Butler, 1987; Butler & Nisan, 1986; Hattie & Timperley, 2007).

Dersom læreren skal lykkes med å endre tankegangen om at karakterer er den eneste naturlige måten å vurdere elevene på, peker både internasjonale og norske studier på viktigheten av at både elevene og de foresatte inkluderes tidlig med tydelige forventningsavklaringer, hvor skolen forklarer formålet med karakterfriheten (Sackstein, 2015; Gillespie & Burner, 2019). Ellen anerkjente selv at noe hun ville gjort annerledes i skoleåret basert på erfaringene hun hadde gjort seg, var å sette av mer tid til dette. At Ellen opplevde at hun ikke helt hadde i å kommunisere hensikten med karakterfriheten, kan muligens også være noe av forklaringen på hvorfor flere elever var mer negative til karakterfriheten før jul enn etter.

Tidsaspektet så også ut til å ha betydning for klassens opplevelse av karakterfriheten. Til tross for deres negative holdning til karakterfriheten i intervju 1 var Hanne og Wilma betraktelig mer positive til karakterfritt norskfaget i februar – selv om de hadde gått ned i karakter. Deres

positive erfaringer med å jobbe aktivt med tilbakemeldinger over flere måneder kan indikere en gradvis bevegelse vekk fra en prestasjonsorientering mer i retning av en oppgaveorientering (Skaalvik & Skaalvik, 2015). At noen elever så ut til å bli mer positive til den karakterfrie ordningen over tid, noe også den uformelle spørreundersøkelsen jeg gjennomførte i to omganger i klasserommet indikerte, samsvarer med funnene til Danmarks Evalueringsinstitutt (2019). Dette kan forklares med at overgangen fra en «testkultur» til en «vurderingskultur» med karakterdempet fokus er uvant for mange i starten (Gillespie & Burner, 2019) – både elevene og læreren – og dette kan være grunnen til at Ellen unntaksvis hadde gått bort fra prinsippene sine og fortalt noen elever hvilken karakter vurderingen hennes ville hatt tilsvart (s. 46). Som hun selv konstaterte: «Karakterfriheten er en kultur og tankegang det tar tid å bygge opp».

6 Avslutning

Det er foreløpig lite forskning om karakterfrihet i Norge. Målet med denne casestudien har vært å gi et bidrag til forskningsfeltet ved å bidra med ny kunnskap om temaet gjennom å studere temaet både fra elevenes og deres lærers perspektiv, med utgangspunkt i problemstillingen: «*Hvordan opplever en lærer og elevene karakterfritt semester i norskfaget i videregående skole?*». Jeg skal nå kort oppsummere studiens hovedfunn, før jeg tar for meg de didaktiske implikasjonene av studien. Avslutningsvis vil jeg komme med forslag til videre forskning om dette temaet.

Det første hovedfunnet i studien er at karakterfriheten påvirket elevenes innsats, men dette kunne slå begge veier, og elevgruppen var delt i hvorvidt karakterfriheten førte til økt eller redusert innsats. At en betydelig del av utvalget mente innsatsen hadde økt, skiller seg fra tidligere studier om karakterfrihet i Norge og kan forklares med elevenes økte mestringsforventning og mestringsfølelse, redusert stress og gjennom lærers organisering av mappevurderingen. At halvparten av elevene mente innsatsen hadde gått ned og ble nedprioritert sammenlignet med avgangsfagene, bekrefter derimot tidligere forskning. Det andre hovedfunnet er at karakterfriheten bidro til å legge til rette for forhold som kan fremme elevenes læring i norskfaget. Elevene fikk vært mer på «treningsfeltet» og jobbet mer aktivt med å utvikle sin revisjonskompetanse, karakterfriheten tillot læreren å variere og differensiere undervisningen i større grad, og klassen var samstemt i at lærer-elev-relasjonene ble bedre fordi læreren fremsto mindre autoritær, og elevene følte ikke lenger at de alltid måtte vise seg fra sin beste side. Det tredje hovedfunnet er overgangen fra karakterer til et karakterløst språk viste seg utfordrende både fra elevenes og lærerens side, og selv noen av elevene som virket mest positive til ordningen, uttrykte ambivalens og kunne tenke seg å få karakterer likevel. Karakterfriheten førte til en ny stresskilde for flere elever som opplevde at karakterer var et mer presist uttrykk for deres kompetanse, og de var frustrert over at de hadde dårlig oversikt over hvordan de lå an i faget. Flere elever kan ha oppfattet tilbakemeldinger som mer positive enn hva en karakter skulle tilsi, og enkelte etterspurte et mer standardisert vurderingsspråk. Dette vil imidlertid også ha sine utfordringer, ettersom man da risikerer å åpne opp for mer sosial sammenligning og ytre motivert læringsinnsats blant elevene igjen. Det fjerde hovedfunnet i denne masteroppgaven er at forhold utenfor klasserommet også påvirket klassens opplevelse av karakterfriheten og gjorde det vanskeligere for læreren å fremme sitt «prosjekt» om å skape en kultur hvor elevenes oppmerksomhet rettes fra resultat

til prosess: foreldres forventninger, lovpålagte terminkarakterer hvert halvår og karakterer i andre fag er faktorer som kan gjøre det mer utfordrende å bygge opp en karakterfri tenkning i norskfaget.

For å oppsummere kan problemstillingen min besvares slik: både et flertall av elevene og læreren hadde i stor grad en positiv opplevelse av karakterfritt semester i norskfaget, men i enda større grad hos læreren enn elevene. Elevenes opplevelse av ordningen var mer sammensatt, og de pekte på flere sider ved den karakterfriheten som de også opplevde som problematiske, som jeg har gjennomgått kort i hovedfunnene over. Bedre relasjoner, redusert karakterpress, mindre sosial sammenligning og mer tid brukt på aktivt arbeid med tilbakemeldinger var derimot noe det var bred enighet om at var positivt med karakterfriheten.

Ettersom denne avhandlingen er avgrenset til en casestudie av én klasse på Vg1, vil resultatene ikke la seg statistisk generalisere, men siden jeg har studert et utvalg med innbyrdes variasjon er det likevel grunn til å anta at funnene har overføringsverdi til andre kontekster. Lærerens undervisnings- og vurderingspraksis er heller ikke så særegen at funnene ikke kan ha relevans for andre kontekster. Til slutt er det viktig å understreke at det er andre elementer enn fraværet av karakterer som kan påvirker klassens opplevelse av karakterfritt semester. Ifølge Bandura (2012) påvirkes mennesker av faktorer i miljøet, og elevenes og lærerens opplevelse av karakterfriheten vil dermed også indirekte være et uttrykk for deres bedømming av kvaliteten på lærerens undervisning og deres opplevelse blant annet klassemiljøet og skolekulturen.

6.1 Didaktiske implikasjoner

Utdanningsdirektoratet (2022) ber alle lærere om å ha «integreert underveisvurdering», og prinsippene fra satsingen på Vurdering for læring står fremdeles sterkt. Det innebærer at alle lærere skal bevege seg i retning av å få elevene til å *bruke* tilbakemeldingene og ikke bare *få* dem. Denne studien viser at det er noen aspekter ved denne ambisjonen som er krevende, og for lærere som innfører karakterfrie underveisvurderinger med formål om å få til en mer læringsfremmende vurderingspraksis i norskfaget, vil det kreve mer enn å bare fjerne tallkarakterene. Denne masteroppgaven viser hvordan mappevurdering og en prosessorientert didaktikk, hvor arbeid med tilbakemeldinger ikke er valgfritt, men er *integreert* i

undervisningen, kan være effektivt i kombinasjon med karakterfrihet for å øve opp elevene til å jobbe naturlig med tilbakemeldingene de får.

For skoler som ønsker å prøve ut karakterfritt norskfag, viser denne studien også at det karakterfrie opplegget krever mer dialog, mer samtaler og mer oppklaringer underveis. Dermed bør læreren disponere tiden sin annerledes for å sikre god nok oppfølging av elevene. For noen elever kan karakterer inneholde potensial for anerkjennelse og opplevelse av mestring (Bakken, 2020), og når vurderinger ikke lenger karaktersettes fortløpende gjennom semesteret, er det viktig at det skapes tid og rom for å gi dem bekræftelsene de trenger, på andre måter. God klasseromsledelse og ekstra tett oppfølging av de elevene som ikke har like god forståelse av hva slags innsats som kreves i fraværet av karakterer, vil også være viktig for å forhindre at karakterfriheten fører til enda mer «strek i feltet» og forsterker allerede etablerte forskjeller mellom de mest og minst motiverte og selvdisiplinerte elevene.

Å skape rom for mer tid til møter mellom læreren og enkeltelevne er ingen enkel oppgave å løse med store klasser og tettpakkede timeplaner, men det er viktig at læreren og skolen skaper gode rammer for at dette er noe som kan prioriteres. Et viktig mål med karakterfriheten er å utvikle mer selvregulerte og selvstendige elever, men dette innebærer ikke å overlate dem til seg selv. Heller tvert imot, for selvregulering er noe som må læres (Heritage, 2007). En mulig måte å håndtere denne tidsklemmeproblematikken på er å aktivisere elevene som ressurspersoner for seg selv og hverandre. Kunnskap overføres ikke direkte gjennom tilbakemeldinger, og elevene må selv være aktive i vurderingsarbeidet (Kulhavy, 1977). Egen- og hverandrevurdering ble i begrenset grad praktisert i klassen jeg har fulgt, men kan ifølge Hattie (2009) være et effektivt virkemiddel for å bevisstgjøre elevene på hvor de er i læringsprosessen, og hva de trenger for å komme seg videre. Kanskje kan dette også bidra til å demme opp for noe av frustrasjonen flere elever opplever når de er usikre på hvordan de ligger an i faget uten karakterer.

6.2 Forslag til videre forskning

Denne masteroppgaven gir et innblikk i hvordan en Vg1-klasse på en skole med høye inntakskrav opplever karakterfritt semester i norskfaget. Også tidligere studier om karakterfrihet i Norge har vært gjennomført på skoler med en stor andel høytpresterende elever. En oppgave for videre forskning er derfor å studere hvordan denne

vurderingsordningen fortøner seg i andre kontekster. Denne studien har vist hvordan karakterfriheten krever ekstra tett oppfølging av elevene som sliter med å motivere seg selv til innsats når de ikke får karakterer. Hvordan håndterer for eksempel lærere utfordringen med å finne tilstrekkelig tid til dialog med enkeltelevne i klasser der lavtpresterende elever utgjør en betydelig andel av elevgruppen?

Denne studien gir i likhet med tidligere forskning også indikasjon på at holdninger til karakterfriheten endrer seg på sikt etter hvert som læreren forsøker å endre elevenes tankegang om at karakterer er den eneste naturlige måten å vurdere dem på. Det vil derfor være interessant å fremskaffe longitudinelle data om hvordan opplevelsen og gjennomføringen av den karakterfrie ordningen utvikler seg gjennom både ungdomsskolen og den videregående opplæringen.

I skrivende stund er det heller ingen studier om karakterfrihet i Norge som spesifikt tar for seg det siste året i videregående skole. Ellen uttalte selv at hun ikke har praktisert karakterfritt på Vg3, hvor mange elever opplever det som ekstra viktig å vite hvordan de ligger an, ettersom norsk da er et avgangsfag som gir minst fire vitnemålskarakterer. Mange av skolene som har testet ut karakterfrie ordninger, har til felles at de har gjennomført dette kun de to første årene. Videre forskning bør befatte seg med hvordan lærere som også praktiserer karakterfritt på Vg3, håndterer utfordringen med å bevisstgjøre elever på hvor de er i læringsprosessen når de ikke har karakterer som peilemerke underveis i semesteret. Denne masteroppgaven har også bekreftet tidligere forskning med tanke på hvordan Vg1-elevne nedprioriterer norskfaget til fordel for karaktergivende avgangsfag. Vil et karakterløst norskfag fortsatt oppleves som mindre viktig i forhold til andre karaktergivende fag også når det er et avgangsfag?

Etter hvert som stadig flere skoler tester ut ordninger med karakterfrie undervisningsvurderinger, vil det også bli mulig å produsere kvantitative data. Ettersom et viktig mål med den karakterfrie ordningen er å legge til rette for en bedre læringskultur, er det spesielt interessant å se hvordan ulike skoler opplever sammenhengen mellom karakterfrihet og elevenes læring. Denne studien har vist hvordan opplevd læring og innsats er nært forbundet med andre tilpassinger læreren gjorde i sin undervisningspraksis, og med større datasett vil det være mulig å sammenligne mønstre på tvers av større utvalg for å se hva skoler opplever som forutsetninger for suksess eller fallgruver med karakterfriheten.

Litteraturliste

- Aamir, A. (2021, 14. november). *La meg fortelle deg en hemmelighet om den norske skolen*. TV2. <https://www.tv2.no/a/14349254/>
- Alderson, J. C., & Wall, D. (1993). Does Washback Exist? *Applied Linguistics*, *14*, 115–129. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/14.2.115>
- Amundsen, I. H. (2014, 16. september). *Norske jenter stresser seg syke: – Vi stiller så høye krav til oss selv*. VG. <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/OM9k3/norske-jenter-stresser-seg-syke-vi-stiller-saa-hoeye-krav-til-oss-selv>
- Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. I R. Schwarzer (Red.), *Self-efficacy: Thought of control and action* (s. 3-38). Hemisphere Publishing Corp.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, *38*(1). <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020: Nasjonale resultater*. NOVA, OsloMet.
- Bakken, A. & Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer* (NOVA-rapport 7/2012). NOVA. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/nova_slutt.pdf
- Bakken, A., Sletten, M. A., & Eriksen, I. M. (2019). Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av stress og press. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, *18*(2), 45–75.
- Befring, E. (2016). Forskningsetikk. I *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (s. 28-35). Cappelen Damm Akademisk.

- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education*, 18(1), 5–25.
- Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000. Towards a pluralistic approach to assessment. I M. Birenbaum & F.J.R.C. Dochy (Red.), *Alternatives in assessment for achievement, learning processes and prior knowledge* (s. 3-29). Kluwer/Springer.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Black, P & Wiliam, D. (2010). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan Magazine*, 92(1), 81–90.
- Black, P & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in education: Principles, Policy & Practice*. 25(6), 551–575.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Broadfoot, P. (2007). *Introduction to assessment*. Continuum International Publishing Group Ltd.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brookhart, S., Guskey, T., Bowers, A., McMillan, J., Smith, J., Smith, L., Welsh, M. (2016). A Century of Grading Research: Meaning and Value in the Most Common Educational Measure. *Review of Educational Research*, 86(4), 803–848.
doi:10.3102/0034654316672069

- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Bueie, A. (2015). Summativ vurdering i formativ drakt – elevperspektiv på tilbakemelding fra heldagsprøver i norsk. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 1–21.
<https://doi.org/10.5617/adno.1300>
- 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.
- Butler, R. & Nisan, M. (1986). Effects of no feedback, task-related comments, and grades on intrinsic motivation and performance. *Journal of Educational Psychology*, 78(3), 210–216. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.3.210>
- Byrne, D. G., Davenport, S. & Mazanov, J. (2007). Profiles of adolescent stress: The development of the adolescent stress questionnaire (ASQ). *Journal of Adolescence*, 30(3), 393–416.
- Bøe, H. (2017, 27. juni). *Karakterfri skole ga samme eksamensresultat*. NRK.
<https://www.nrk.no/vestfoldogtelemark/karakterfri-skole-ga-samme-eksamensresultat-1.13567937>
- Cameron, J. (2011). Negative effects of reward on intrinsic motivation: A limited phenomenon: Comment on Deci, Koestner and Ryan (2001). *Review of Educational Research*, 71(1), 29–42.
- Cameron, J. & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 64(3), 363–423.
- Creswell, J. W. & Miller, D. M. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice: Getting good qualitative data to improve educational practice*, 39(3), 124–130.

- Crooks, T. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58, 438–481.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2019). *Forsøg med karakterfri 1.g. Slutrapport for skoleårene 2017/2018 og 2018/2019* (STUK-rapport). Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. https://www.eva.dk/sites/eva/files/2020-03/Rapport_karakterfri%201.g.pdf
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. *Nebraska Symposium on Motivation*, 38, 237–288.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. I R. Wenzel & A. Wigfield (Red.), *Handbook of motivation at school* (s. 171-195). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. & Koestner, R. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627–668.
- Diseth, Å. (2020, 10. oktober). *Indre og ytre motivasjon for læring er ikke nødvendigvis motsetninger*. Norsk Lektorlag. <https://www.norsklektorlag.no/nyheter/indre-og-ytre-motivasjon-for-laering-er-ikke-nodvendigvis-motsetninger/>
- Diseth, Å., Mathisen, F. K. S. & Samdal, O. (2020). A comparison of intrinsic and extrinsic motivation among lower and upper secondary school students. *Educational Psychology*, 40(8), 961–980. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1778640>

- Dobson, S., Eggen, A. & Smith, K. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis*. Gyldendal akademisk.
- Dobson, S., Engh, R. og Engvik, G. (2012). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med vurdering for læring på ungdomstrinnet*. Vedlegg 5. Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering 2012.
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I K. Kverndokken (Red.), *101 Skrivegrep: Om skriving, skrivestrategier og elevers tekstsaking* (s. 13-35). Fagbokforlaget.
- Dysthe, O. & Igland, M.-A. (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori. I *Dialog, samspel og læring* (s. 73-90). Abstrakt.
- Dæhlen, M., Smette, I. & Strandbu, Å. (2011). *Ungdomsskoleelevers meninger om skolemotivasjon: En fokusgruppestudie* (NOVA-rapport 4/2011). NOVA.
http://www.nova.no/asset/4538/1/4538_1.pdf
- Elbow, P. (1986). *Embracing contraries: Explorations in learning and teaching*. Oxford University Press.
- Elstad, E. (2008). Building self-discipline to promote learning: Students' volitional strategies to navigate the demands of schooling. *Learn Inq*, 2, 53–71.
- Elstad, E. (2012). Elevers selvdisiplin og lærerens rolle. *Bedre skole*, 2, 56–59.
- Eriksen, H. (2017). 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, 1–20.
<http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v3.683>

- Eriksen, H., & Elstad, E. (2019). Norsk læreres 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.
doi:10.23865/up.v13.1968
- Fangen, K. (2004). Analyse av observasjonsmateriale. I *Deltagende observasjon* (2. utg., s. 208-235). Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, H. (2014). Vurdering i norskfaget. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk* (s. 271-297). Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, H. (2016). *Effektiv planlegging og vurdering: Læring med mål og kriterier i skolen* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Freedman, A. (1987a). Learning to write again: Discipline-specific writing at university. *Carleton Papers in Applied Language Studies* (4), 95–115.
- Freedman, S. (1987b). *Response to Student Writing. Research Report No. 23*. NCTE.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2006-06-23-724/kap3>
- Fosse, B. O. (2014). Tilpasset opplæring, som intensjon og virkelighet. I J. H. Stray (Red.) & L. Wittek, *Pedagogikk: En grunnbok* (s. 420-436). Cappelen Damm Akademisk.
- Furseth, I. & Everett, E. (2012). Kunsten å holde stø kurs: Å lage en god analyse. I *Masteroppgaven: Hvordan begynne og fullføre* (2. utg., s. 145-161). Universitetsforlaget.
- Gamlem, S. M. (2015). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Gyldendal Akademisk.
- Gamlem, S. M., & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(2), 150–169.

- 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. doi:10.23865/up.v13.1969
- Gipps, C. (1999). Socio-cultural aspects of assessment. *Review of Research in Education*, 24, 355–392.
- Gleiss, M. S & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Grimstæth, G. & Hallås, O. (2019). *Undervisningspraksis: profesjonalitet i skolen* (2. utg.). Gyldendal.
- Guskey, T. R. (2011). Five obstacles to grading reform. *Educational leadership: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, 69(3), 16–21.
- Harlen, W. (2012). Assessment and learning: On the relationship between assessment for formative and summative purposes. I *Assessment and Learning* (s. 87-102). Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781446250808.n6>
- Harlen, W. (2014). *Assessment, Standards and Quality of Learning in Primary Education*. Cambridge Primary Review Trust.
- Harris, L. R. & Brown, G. T. (2009). The complexity of teachers' conceptions of assessment: Tensions between the needs of schools and students. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), 365–381.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: a synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.

- Heritage, M. (2007). Formative Assessment: What Do Teachers Need to Know and Do? *Phi Delta Kappan Magazine*, 89(2), 140–145.
- Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (Red.), F. Hjardemaal & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (2. utg., s. 179-126). Fagbokforlaget.
- Hoel, T. L. (2007). Omskriving: ein kritisk faktor i skrivning og rettleiing? I S. Matre & T. L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid* (s. 63-76). Tapir.
- Hoff, M. (2021). *Et elevperspektiv på karakterfritt semester i skriveopplæringen i norskfaget*[Masteroppgave, OsloMet]. ODA open digital archive.
<https://hdl.handle.net/11250/2789617>
- Hopfenbeck, T.N. (2011). Fra teoretiske modeller til klasseromspraksis: Hvordan fremme selvregulert læring? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 5(95), 360–373.
- Hopfenbeck, T.N. (2014). *Strategier for læring: Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hopfenbeck, T. N., Throndsen, I., Lie, S. & Dale, E. L. (2009). En bedre vurderingspraksis. *Bedre skole*, 4, 8–13.
- Howie, E., Sy, S., Ford, L., & Vicente, K. J. (2000). Human-computer interface design can reduce misperceptions of feedback. *System Dynamics Review*, 16(3), 151–171.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4), 289–301.
- Imsen, G. (2015). *Elevens verden* (2. utg.). Hans Reitzels Forlag.

- Jakobsen, S. E. (2020, 2. juni). *Generasjon prestasjon er også svært opptatt av omsorg og tilhørighet*. Forskning.no. <https://forskning.no/barn-og-ungdom/generasjon-prestasjoner-ogsaa-svaert-opptatt-av-omsorg-og-tilhorighet/1690186>
- Jansen, K. (2018, 28. januar). *Ungdomsskoler dropper karakterer*. Bergens Tidende. <https://www.bt.no/nyheter/lokalt/i/G1QVOQ/skolene-skrorter-karakterer>
- Johnson, B.R. (2013). Validity of research results in quantitative, qualitative and mixed research. I B.R. Johnson & L. Christensen (Red.), *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (s. 277-316). Sage.
- Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2013). Skrivning på ungdomstrinnet: Fem prinsipper for god skriveopplæring. *Bedre skole*, 2, 71–79.
- Krogstad, H.C.S. (2016). *Karakterskalaen og fremragende prestasjoner. En litteraturstudie og sammenlignende analyse av karakterskalaen i Norge og Nederland*/[Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/52205/Krogstad-Karakterskalaen-og-fremragende-prestasjoner-Master.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Krumsvik, R.J. (2019). Kvalitative metoder i lærerutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s. 151-181). Fagbokforlaget.
- Kulhavy, R. W. (1977). Feedback in written instruction. *Review of Educational Research*, 47(1), 211–232.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

- Kunter, M. & Baumert, J. (2006). Who is the expert? Construct and criteria validity of student and teacher ratings of instruction. *Learning Environments Research*, 9(3), 231–251.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Kvithyld, T. & Aasen, A.J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Tidsskriftet Viden om læsning*, 9, 10–16.
- Landstedt, E. & Gådin, K. G. (2012). *Seventeen and stressed: Do gender and class matter?* *Health Sociology Review*, 21(1), 82–98.
- Leirvåg, U. & Mangelrød, G. (2007). Erfaringer med mappevurdering i norsk skriftlig: Om mappevurdering i norsk skriftlig ved Porsgrunn videregående skole: En elev forteller sin historie sammen med sin tidligere lærer. I S. Tveit (Red.), *Elevvurdering i skolen: Grunnlag for kulturendring* (s. 144-150). Universitetsforlaget.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lorentzen, M. E. (2019). Om karakterers betydning i et individualistisk samfunn: 10. klassingers opplevelser av å få karakterer/[Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-73696>
- Loveless, J. (2006). Going gradeless: Evaluation over time helps students learn to write. *Language Arts Journal of Michigan*, 22(2), 11–17. <https://doi.org/10.9707/2168-149X.1153>
- Lysne, A. (2004). *Kampen om skolen: 1970–2000. Karakterer og kompetanse. Stridstema i norsk skolehistorie*. AVA Forlag.
- Madsen, O. J. (2018, 29. desember). Om «Generasjon prestasjon»: – Hva er det som feiler oss? VG. <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/0E6rOM/om-generasjon-prestasjon-hva-er-det-som-feiler-oss>

- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3. utg.). Los Angeles: Sage.
- McMorran, C. & Ragupathi, K. (2020) The promise and pitfalls of gradeless learning: responses to an alternative approach to grading. *Journal of Further and Higher Education*, 44(7), 925–938. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1619073>
- McMorran, C., Ragupathi, K. & Luo, S. (2017). Assessment and learning without grades? Motivations and concerns with implementing gradeless learning in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(3), 361–377.
- Mellingsæter, H. (2018, 11. februar). *Flere ungdomsskoler dropper karakterer*. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/norge/i/9jg0W/flere-ungdomsskoler-dropper-karakterer>
- Norsk Lektorlag (2010, 7. juni). *Stor misnøye med norsklektorenes arbeidssituasjon*. Norsk Lektorlag. <https://www.norsklektorlag.no/nyheter/stor-misnoye-med-norsklektorenes-arbeidssituasjon/>
- NTNU (u.å.). *Going gradeless*. NTNU. <https://www.ntnu.no/ilu/going-gradeless>
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*. 35(5 pt. 2), 1189–1208.
- Patton, M. Q. (2014). Module 29: Data collection decisions. I M. Q. Patton (Red.), *Qualitative Research & Evaluation Methods* (4. utg., s. 255-263). Sage.
- Pedersen, W. & Eriksen, I. M. (2019). Hva de snakker om når de snakker om stress. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 3(2), 101–118.
- Penne, S. & Skarstein, D. (2015). The L1 subject in a world of increasing individualism. Democratic paradoxes in Norwegian L1 classrooms. *Scandinavian L1 research in languages, literatures, and literacies*, 15, 1–18. <http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2015.15.01.04>

- Postholm, M. B. (2020). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Pryor, J. & Crossouard, B. (2008). A socio-cultural theorisation of formative assessment. *Oxford Review of Education*, 34(1), 1–20. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1080/03054980701476386>
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28, 4–13.
- Rohrer, D. & Pashler, H. (2010). Recent research on human learning challenges conventional instructional strategies. *Educational Researcher*, 5(39), 406–412.
- Ruud, M. (2018, 11. oktober). *På Ringshaug ungdomsskole har elevene karakterfri hverdag*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-karakterer/pa-ringshaug-ungdomsskole-har-elevene-karakterfri-hverdag/169808>
- Rønning, W. (2012). *Fra karakterjag til læring: Fra dommer til trener* (NF-notat 1005). Nordlandsforskning. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/forsok-en-karakter.pdf>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144.
- Sackstein, S. (2015). *Hacking assessment: 10 ways to go gradeless in a traditional grades school*. Times 10 Publications.
- Saldaña, J. (2013). An introduction to codes and coding. I *The coding manual for qualitative researchers* (3. utg.). Sage.
- Seland, I., Hovdhaugen, E., Lødding, B. & Prøitz, T. (2018). *Sluttrapport fra evaluering av forsøk med halvårsvurdering med én eller to karakterer i norsk* (NIFU-rapport 9, 2018). NIFU. https://www.udir.no/contentassets/890fede68e3346fcb5e7c0da6ef864f0/karakterforsoket-i-norsk_sluttrapport-nifu.pdf

- Shepard, L. A. (2006). Classroom assessment. I R.L. Brennan (Red.), *Educational measurement* (4. utg., s. 623-646). American Council on Education/Praeger.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text, and interaction*. Sage.
- Silverman, D. (2011). Designing a research project. I D. Silverman, *Interpreting Qualitative Data* (4. utg., s. 27-56). Sage.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). Elevenes opplevelse av skolen: Sentrale sammenhenger og utvikling med alder. *Spesialpedagogikk*, 8(5), 38–49.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Skagen, K. (1996). *Karakterboka: Om karakterer og vurdering i ny skole*. Universitetsforlaget.
- Smisethjell, T. (2019). *Karakterfri undervisvurdering i ungdomsskolen: En kvantitativ studie om forskjeller mellom elevers opplevelse av skolens målstruktur og av seg selv i ungdomsskoler med og uten karakterfri undervisvurdering*/[Masteroppgave, NTNU]. NTNU open. <http://hdl.handle.net/11250/2621144>
- Stiggins, R. J. (2001). *Student-involved Classroom Assessment*. Pearson Merill Prentice Hall.
- Svartdal, F. (2020, 24. mars.) Læring. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/læring>
- Taras, M. (2005). Assessment: summative and formative: Some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466–478. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00307.x>

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Torrance, H. & Pryor, J. (1998). *Investigating formative assessment: Teaching, learning and assessment in the classroom*. McGraw-Hill Education.
- Tveit, S. (2014). Educational assessment in Norway. *Assessment in education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 221–237.
- Tønnessen, L. K. B., & Telhaug, A. O. (1996). Elevvurderingen i norsk skole i etterkrigstida. I K. Skagen (Red.), *Karakterboka: Om karakterer og vurdering i ny skole* (s. 15–34). Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet, 2016, 24. juni). *Lærer-elev-relasjonen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>
- Utdanningsdirektoratet (2019, 30. januar). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/>
- Utdanningsdirektoratet (2020, 10. november). God underveisvurdering. *Utdanningsdirektoratet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet (2022, 4. april). Underveisvurdering. *Utdanningsdirektoratet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

Utdanningsdirektoratet (u.å.). *Grunnlagsdokument: Videreføring av satsingen Vurdering for læring 2014-2017*. Utdanningsdirektoratet.

<https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/grunnlagsdokument-2014-2017.pdf>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Whitmell, T. (2019). More teachers are going gradeless: I asked them why. *ASCD Express*, 14(31).

Wikström, C. (2006). Education and assessment in Sweden. *Assessment in education: principles, policy*, 13(1), 113–128. <https://doi.org/10.1080/09695940600563470>

Wiliam, D. (2007). Keeping learning on track: Formative assessment and the regulation of learning. I F.K. Lester (Red.), *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (s. 1053-1098).

Wilkinson, S. S. (1981). The relationship of teacher praise and student achievement: A meta-analysis of selected research. *Dissertation Abstracts International*, 41(9).

Wilson, D. (2015). Undervisvurderingens paradoks. *Bedre skole*, 3, 35–39.

Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Fagbokforlaget.

Vedlegg A – G

Vedlegg A: NSD-godkjenning

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

03.05.2022, 18:39



Vurdering

Referansenummer

638855

Prosjekttittel

Masteroppgave om holdninger til karakterfri undervisvurdering i norskfaget

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Marte Blikstad-Balas, marte.blikstad-balas@ils.uio.no, tlf: 90824582

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Christian Døvle, christian.doevle@gmail.com, tlf: 94057641

Prosjektperiode

16.08.2021 - 30.06.2022

Vurdering (2)

20.08.2021 - Vurdert

NSD har vurdert den registrerte endringen vedrørende informasjonsskriv.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 20.08.2021. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos NSD: Anne Marie Try Laundal
Lykke til videre med prosjektet!

30.07.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen såfremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 30.07.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2022.

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 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD 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 til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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).

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

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

NSD 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 dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Anne Marie Try Laundal

Vedlegg B: Samtykkeskjema lærer

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Fra mål til læring? En casestudie av en skoleklassens opplevelse av karakterfritt semester i norsk i videregående skole»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av hvordan klassen, både elevene og læreren, opplever det karakterfrie semesteret i norsk. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Stadig flere skoler er i gang med å prøve ut ordninger med karakterfritt semester. Karakterer har vært – og er – en sentral del av utdanningsløpet. Hva skjer når man plutselig slutter å gi karakterer i vurderingene underveis i semesteret? Hva slags erfaringer har elevene og lærerne fra dette i norskfaget? Har det for eksempel noen påvirkning på hvordan undervisningen blir organisert, motivasjonen til elevene, deres opplevelse av stress med skolearbeidet og relasjonen mellom læreren og elevene? Hva er de positive og negative konsekvensene av karakterfritt semester? Jeg ønsker å studere dette både fra elevenes og lærerens perspektiv.

Problemstillingen for prosjektet er: «Hvordan opplever lærere og elever karakterfritt semester i norskfaget i videregående skole?».

Prosjektet er en masteroppgave i forbindelse med lektorutdanningen ved Universitetet i Oslo.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Masterprosjektet er en casestudie der jeg ønsker å studere hvordan en skoleklasse på videregående skole opplever karakterfritt semester, både elevene og læreren. Din klasse er ikke tilfeldig utvalgt, men ønsket som informanter ettersom det er en av relativt få videregående-klasser i Oslo som praktiserer dette. Gjennomføringen av prosjektet er avklart med og godkjent av ledelsen på skolen din.

Hva innebærer det for deg å delta?

At du deltar i et dybdeintervju som sannsynligvis vil vare mellom 45 og 90 minutter. Det kan også hende blir nødvendig med noen avklarende oppfølgingsspørsmål i ettertid. Du vil bli spurt om hvordan du har opplevd karakterfritt semester, både i din klasse og tidligere år, og fordeler og ulemper knyttet til gjennomføringen av dette. Alle personopplysninger om deg vil bli anonymisert, men det vil bli tatt lydopptak av intervjuet, som slettes så fort prosjektet er over. Jeg vil også være til stede for å observere undervisningen noen få norsktimer tidlig på høsten for å bli bedre kjent med læringsfellesskapet i klassen, ettersom det kan gi meg verdifull informasjon til intervjuene.

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.

Kun Christian Døvle, lektorstudent ved Universitetet i Oslo, og Marte Blikstad-Balas, professor ved Universitetet i Oslo, vil ha tilgang til intervjuene.

I transkripsjonene fra intervjuene vil alle personopplysninger, som navn, være anonymisert. Når masteroppgaven publiseres, vil det ikke være mulig å kjenne igjen institusjonen eller deg som deltaker.

Lydopptaket lagres på Universitetet i Oslos Onedrive-server som konfidensiell informasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Dette prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2022. Lydopptak og alt annet som kan spores tilbake til deg, som navn, alder, klasse, skole, osv. vil da bli slettet. De anonymiserte transskriberte tekstfilene vil bli lagret på ubestemt tid (altså intervjuet med deg skrevet på papir, men helt uten personopplysninger som kan spores tilbake til deg).

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til 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 Universitetet i Oslo 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:

- *Universitetet i Oslo ved Christian Døvle:* chrisdov@student.uv.uio.no
- *Universitetet i Oslo ved Marte Blikstad-Balas:* marte.blikstad-balas@ils.uio.no
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye. Universitetet i Oslo, på e-post (personvernombud@uio.no) eller telefon: (+47) 908 22 826.

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) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Christian Døvle og Marte Blikstad-Balas

Samtykkeerklæring

Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Du må kunne dokumentere at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.

- *Ved skriftlig samtykke på papir, kan du bruke malen her.*
- *Ved skriftlig samtykke som innhentes elektronisk, må du velge en fremgangsmåte som gjør at du kan dokumentere at du har fått samtykke fra rett person (se veiledning på NSDs nettsider).*
- *Hvis konteksten tilsier at du bør gi muntlig informasjon og innhente muntlig samtykke (f.eks. ved forskning i muntlige kulturer eller blant analfabeter), anbefaler vi at du tar lydopptak av informasjon og samtykke.*

Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du tilpasse formuleringene. Husk at deltakerens navn må fremgå.

Tilpass avkryssingsboksene etter hva som er aktuelt i ditt prosjekt. Det er mulig å bruke punkter i stedet for avkryssingsbokser. Men hvis du skal behandle særskilte kategorier personopplysninger og/eller de fire siste punktene er aktuelle, anbefaler vi avkryssingsbokser pga. krav om eksplisitt samtykke.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Fra mål til læring? En casestudie av en skoleklassens opplevelse av karakterfritt semester i norsk i videregående skole*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i to intervjuer
- å bli observert i forbindelse med noen få utvalgte norsktimer

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Samtykkeskjema elever

Vedlegg C: Samtykkeskjema elever

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Fra mål til læring? En casestudie av en skoleklassens opplevelse av karakterfritt semester i norsk i videregående skole»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av hvordan klassen, både elevene og læreren, opplever det karakterfrie semesteret i norsk. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Stadig flere skoler er i gang med å prøve ut ordninger med karakterfritt semester. Karakterer har vært – og er – en sentral del av utdanningsløpet. Hva skjer når man plutselig slutter å gi karakterer i vurderingene underveis i semesteret? Hva slags erfaringer har elevene og lærerne fra dette i norskfaget? Har det for eksempel noen påvirkning på hvordan undervisningen blir organisert, motivasjonen til elevene, deres opplevelse av stress med skolearbeidet og relasjonen mellom læreren og elevene? Hva er de positive og negative konsekvensene av karakterfritt semester? Jeg ønsker å studere dette både fra elevenes og lærerens perspektiv.

Problemstillingen for prosjektet er: «Hvordan opplever lærere og elever karakterfritt semester i norskfaget i videregående skole?».

Prosjektet er en masteroppgave i forbindelse med lektorutdanningen ved Universitetet i Oslo.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Masterprosjektet er en casestudie der jeg ønsker å studere hvordan en skoleklasse på videregående skole opplever karakterfritt semester, både elevene og læreren. Din klasse er ikke tilfeldig utvalgt, men ønsket som informanter ettersom det er en av relativt få videregående-klasser i Oslo som praktiserer dette. Gjennomføringen av prosjektet er avklart med og godkjent av ledelsen på skolen din.

Hva innebærer det for deg å delta?

At du deltar i to intervjuer, ett i høst og ett i januar/februar etter at du har fått semesterkarakterene dine. Her vil du bli spurt om hvordan du har opplevd karakterfritt semester, fordeler og ulemper ved dette og litt om motivasjonen din i norskfaget. Alle personopplysninger om deg, vil bli anonymisert, men det vil bli tatt lydopptak av intervjuet som slettes så fort prosjektet er over. Jeg vil også være til stede for å observere undervisningen noen få norsktimer tidlig på høsten for å bli bedre kjent med læringsfellesskapet i klassen, ettersom det kan gi meg verdifull informasjon til intervjuene.

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.

Kun Christian Døvle, lektorstudent ved Universitetet i Oslo, og Marte Blikstad-Balas, professor ved Universitetet i Oslo, vil ha tilgang til intervjuene.

I transkripsjonene fra intervjuene vil alle personopplysninger, som navn, være anonymisert. Når masteroppgaven publiseres, vil det ikke være mulig å kjenne igjen institusjonen eller deg som deltaker.

Lydopptaket lagres på Universitetet i Oslos Onedrive-server som konfidensiell informasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Dette prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2022. Lydopptak og alt annet som kan spores tilbake til deg, som navn, alder, klasse, skole, osv. vil da bli slettet. De anonymiserte transskriberte tekstfilene vil bli lagret på ubestemt tid (altså intervjuet med deg skrevet på papir, men helt uten personopplysninger som kan spores tilbake til deg).

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til 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 Universitetet i Oslo 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:

- *Universitetet i Oslo ved Christian Døvle:* chrisdov@student.uv.uio.no
- *Universitetet i Oslo ved Marte Blikstad-Balas:* marte.blikstad-balas@ils.uio.no
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye. Universitetet i Oslo, på e-post (personvernombud@uio.no) eller telefon: (+47) 908 22 826.

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) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Christian Døvle og Marte Blikstad-Balas

Samtykkeerklæring

Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Du må kunne dokumentere at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.

- *Ved skriftlig samtykke på papir, kan du bruke malen her.*
- *Ved skriftlig samtykke som innhentes elektronisk, må du velge en fremgangsmåte som gjør at du kan dokumentere at du har fått samtykke fra rett person (se veiledning på NSDs nettsider).*
- *Hvis konteksten tilsier at du bør gi muntlig informasjon og innhente muntlig samtykke (f.eks. ved forskning i muntlige kulturer eller blant analfabeter), anbefaler vi at du tar lydopptak av informasjon og samtykke.*

Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du tilpasse formuleringene. Husk at deltakerens navn må fremgå.

Tilpass avkryssingsboksene etter hva som er aktuelt i ditt prosjekt. Det er mulig å bruke punkter i stedet for avkryssingsbokser. Men hvis du skal behandle særskilte kategorier personopplysninger og/eller de fire siste punktene er aktuelle, anbefaler vi avkryssingsbokser pga. krav om eksplisitt samtykke.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Fra mål til læring? En casestudie av en skoleklassens opplevelse av karakterfritt semester i norsk i videregående skole*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i to intervjuer
- å bli observert i forbindelse med noen få utvalgte norsktimer

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg D: Intervjuguide til intervju 1 av elevene

Intervjuguide til intervju 1 av elevene

NB! Husk at det ikke er noe fasitsvar på spørsmålene. Svar så ærlig og utdypende du klarer, og kom gjerne med konkrete eksempler når du svarer.

1. Har du erfaring med karakterfritt semester i norsk fra ungdomsskolen?

2. Er karakterer viktig for deg?

På hvilken måte? Påvirker det selvbildet ditt?

3. Hvordan vurderes dere i norsk nå? Kan du si litt om mappa dere jobber med?

4. Hva synes du er de største fordelene med å ikke ha karakterer?

5. Hva synes du er de største ulempene med å ikke ha karakterer?

6. Opplever du press og stress i skolehverdagen? Påvirker det å ikke få karakterer norsk opplevelsen av stress og press?

Hvordan?

7. Hvordan opplever du vurderingssituasjoner når du vet du ikke skal få karakter?

Tar du vurderingssituasjonene like seriøst når du ikke får karakter? Hvordan påvirkes forberedelsene?

8. Tror du at du legger ned mer eller mindre innsats uten karakterer i norsk?

Hvorfor?

Merker du forskjell på innsatsen din? Hvordan?

9. Rett før dere nylig skulle gjennomføre politiske debatter som ble vurdert, fortalte læreren dere: «Alt vi gjør nå, er øving. Dere har to år på å øve på dette før dere får karakterer». Hva tenkte du da læreren sa dette?

10. Påvirker det å ikke få karakterer motivasjonen din i norskfaget? Fortell.

11. Bruker du tilbakemeldingene dere får i forbindelse med vurderingssituasjoner? Hvordan bruker du tilbakemeldinger?

12. Kan du fortelle om tilbakemeldingen du fikk sist/fikk etter en vurdering? (Hva husker eleven? Hva måtte du jobbe mer med? Hva var bra?).

13. Synes du tilbakemeldingene du får når dere ikke har karakterer, er annerledes?

F.eks. sammenlignet med norsk på ungdomsskolen eller tilbakemeldingene du får i andre fag, som for eksempel engelsk. På hvilken måte?

14. Har det å ikke ha karakterer påvirkning på kvaliteten på tekstene du skriver? Hvordan?

15. Oppfører du deg annerledes i norsktimene nå når du ikke får karakterer?

Hvordan? Mer muntlig aktiv? Mindre skummelt å stille spørsmål?

16. Tror du det å ikke få karakterer har noen påvirkning på læringen din i norskfaget? Utdyp.

17. Har det å ikke få karakterer i norskfaget påvirkning på din relasjon til læreren? Hvordan? Hvorfor?

18. Har det at dere ikke får karakterer i norskfaget noe å si på klassemiljøet?

Hvordan? Hvorfor?

19. Dere er nå godt inne i skoleåret, men har foreløpig ikke fått karakterer i norsk. Opplever du at du har oversikt over hvordan du ligger an faglig i norsk selv om du ikke har fått karakterer så langt?

Er det vanskeligere å vite hvordan du ligger an i faget når du ikke får karakter? Eller lettere? Utdyp! Hvordan får du vite hvordan du ligger an?

20. Er det greit jeg spør deg om hvilke karakterer du fikk i norsk på ungdomsskolen?

21. Tror du det å ikke få karakter i norsk påvirker muligheten din til å gjøre det bra i faget?

Hvordan? Hadde det vært lettere å gjøre det bra i norsk hvis du fikk vite karakterer underveis?

22. Dersom du selv kunne velge mellom å få karakterer eller ikke få karakterer i norsk, hva hadde du valgt?

Vedlegg E: Intervjuguide til intervju 2 av elevene

Intervjuguide til intervju 2 av elevene

1. Hvordan var det å få din første karakter i norsk?

Hva var positivt/negativt?

2. I hvilken grad stemte karakteren du fikk overens med karakteren du trodde du skulle få?

I hvilken grad stemte karakteren overens med tilbakemeldingene du har fått gjennom semesteret? Overrasket? Hvorfor?

3. Har karakteren du fikk i norsk påvirket motivasjonen din i faget?

På hvilken måte?

4. Endret undervisningen seg på noen måte før dere skulle få karakterer?

5. Kan du fortelle litt om hvordan dere ble vurdert i norsk?

Hva synes du om mappevurdering? Positivt? Negativt?

6. På hvilken måte har tilbakemeldingene du har fått gjennom semesteret påvirket tekstene i mappa?

7. Er det greit om jeg spør hvilke karakterer du fikk i norsk?

8. Har din relasjon med norsklæreren din endret seg etter at du fikk karakter?

11. Hva tenker du om karakterfritt semester nå?

Fordelene/ulempene?

12. Dersom du kunne velge mellom å få karakterer eller ikke få karakterer i norsk, hva hadde du valgt?

Vedlegg F: Intervjuguide lærer

Intervjuguide lærer

1. Hva var grunnen til at du begynte med karakterfri undervisvurdering i norsk?

2. Hvor lenge har du praktisert karakterfritt semester?

3. Samarbeider dere i lærerkollegiet om vurderinger? Hvis ja, på hvilken måte?

4. Vurderer du elever på andre måter/har andre typer vurderingssituasjoner enn da du ga karakterer?

Hvordan/hvorfor?

5. Hvordan blir elevene vurdert i norsk nå? Kan du fortelle litt om mappa elevene jobber med?

Fordeler/ulempene med denne vurderingsformen?

6. Hva synes du er de største fordelene med å ikke ha karakterer?

7. Hva synes du er de største ulempene med ikke å ha karakterer?

8. Hva opplever du er de største utfordringene med å praktisere karakterfritt semester?

10. Hvordan mener du at et norskfag uten karakter kan påvirke elevenes innsats i faget?

Hvorfor? Hvordan påvirkes forholdet til andre fag?

11. Tror du det å ikke få karakterer påvirker elevenes opplevelse av stress og press?

På hvilken måte?

12. Hvordan påvirker karakterfritt semester din egen opplevelse av stress i norskfaget?

13. Rett før elevene skulle gjennomføre de politiske debattene som ble vurdert, fortalte du: «Alt vi gjør nå, er øving. Dere har to år på å øve på dette før dere får karakter?». Kan du forklare hvorfor du sa dette?

14. Tror du det at elevene ikke får karakterer, påvirker deres motivasjon i norskfaget?

15. Hva tenker du om at elevene fortsatt får halvårskarakter med karakterfritt semester?

16. Legger du opp til at elevene skal arbeide videre med tilbakemeldingene de får i forbindelse med vurderingssituasjoner?

Hvordan legger du opp til at de skal bruke tilbakemeldingene?

17. Har det at elevene ikke får karakterer på underveisvurderinger, noen påvirkning på hvilken oppmerksomhet elevene retter mot selve tilbakemeldingene?

På hvilken måte?

18. Er kvaliteten på tilbakemeldingene du gir elevene, annerledes enn tilbakemeldingene du skrev da du ikke praktiserte karakterfritt semester?

I så fall på hvilken måte?

19. Påvirker karakter/ikke karakter *måten* du gir elevene tilbakemelding på? I så fall hvordan?

20. Bruker du mer eller mindre tid på å gi tilbakemeldinger til elevene under karakterfritt semester?

21. Tror du det at elevene ikke får karakterer, påvirker kvaliteten på tekstene de skriver?

Hvorfor? Blir tekstene bedre? Dårligere? Det samme? Hvorfor?

22. Oppfører elevene seg annerledes i norsktimene når de ikke får karakterer?

23. Tror du det at elevene ikke får karakterer, påvirker elevenes læring i norskfaget?

Utdyp.

24. Har karakterfritt semester i norskfaget påvirkning på din relasjon til enkeltelevne?

På hvilken måte? Hvorfor?

25. Har det å ikke få karakterer i norskfaget påvirkning på klassemiljøet?

Hvordan? Hvorfor?

26. Hvordan sikrer du at elevene holder oversikt over hvordan de ligger an faglig, når de ikke får karakterer underveis i semesteret?

27. Har du endret undervisningen din etter at du har endret vurderingsform til karakterfri underveisvurdering?

Kom med konkrete eksempler.

28. Er det noen deler av norskfaget som vies mer eller mindre oppmerksomhet med karakterfritt semester?

29. Tror du det at elevene ikke får karakterer i norsk, påvirker elevenes mulighet til å gjøre det bra i faget?

30. Har det vært noen uforutsette konsekvenser av karakterfritt semester som du ikke var klar over i forkant da dere startet opp satsingen?

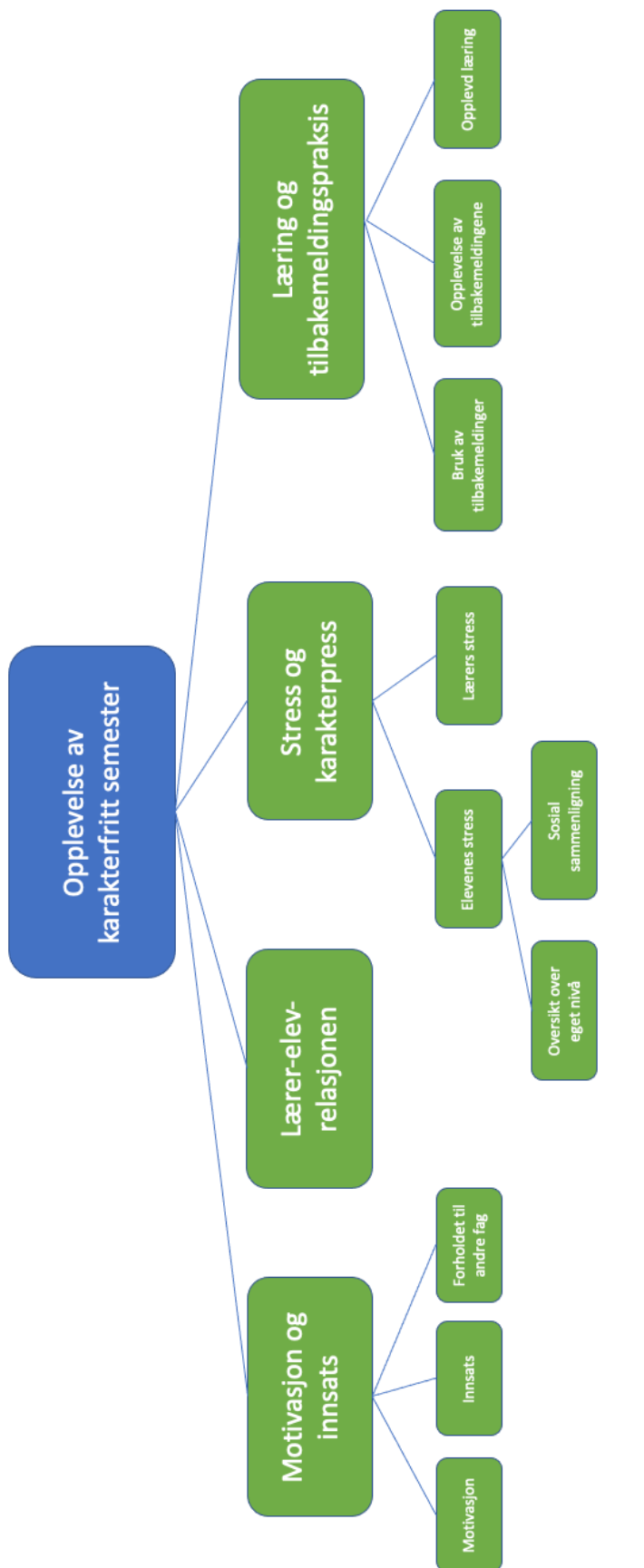
Positive/negative konsekvenser?

31. Er det noen elevtyper/elevgrupper som du mener har ekstra nytte av karakterfritt semester?

32. Du praktiserer karakterfritt semester i norsk i VG1 og VG2, men ikke i VG3. Kan du si litt om hvorfor?

33. Er det noe du ville gjort annerledes i norskfaget i år basert på erfaringene du har hatt så langt med karakterfriheten?

Vedlegg G: Tematisk struktur fra dataanalysen



Eksempelkoder «Motivasjon og innsats»:

«Tilbakemeldinger mer motiverende»
 «Faget føles ikke like viktig»
 «Karakterer mer motiverende»
 «De andre fagene er viktigere»

Eksempelkoder «Lærer-elev-relasjonen»:

«Læreren føles mindre streng»
 «Karakterer føles som en dom»
 «Føles som lærer bryr seg mer»
 «Hater å bli plassert i bås»

Eksempelkoder «Stress og karakterpress»:

«Deilig med mindre karakterpress»
 «Lettere å senke skuldrene»
 «Frustrerende å ikke vite hvordan man ligger an»
 «Mindre sammenligning i klassen»

Eksempelkoder «Læring og tilbakemeldingspraksis»:

«Lettere å konsentrere seg om tilbakemeldingen»
 «Lærerrikt å jobbe med tilbakemeldinger»
 «Kvaliteten på tekstene er blitt bedre»
 «Får mye oftere tilbakemeldinger»