



Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsfag

–  
[Mastergradsavhandling](#)

Studieprogram: MPED

Vår/høst 2020-2021

Petter Duvholt Larsen

## **Arbeidsinnsatsen som en del av vurderingen i teoretiske fag i ungdomsskolen.**

En mixed methods studie om hensikten og utfordringene i vurderingspraksisen, og om mulighetene man får ved å endre den slik at den vil kunne gagne flere av elevene.

Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsfag  
Institutt for pedagogikk  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2021 Petter Duvholt Larsen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker hensikten, og tar for seg noen av utfordringene, en finner i dagens vurderingspraksis i ungdomsskolen. I tillegg ser den på om arbeidsinnsatsen som en del av vurderingen i teoretiske fag i ungdomsskolen vil føre til at elevene får et økt læringsutbytte. Dette gjøres ved at det legges frem et forslag basert på vurderingspraksisen i faget kroppsøving, som står i særegen stilling når det kommer til vurdering i ungdomsskolen, og videre hvordan læringsteori og motivasjon går overens med dette. Studiets metode er en variant av “mixed methods”. Det vil si at jeg først har gjennomført en kvantitativ spørreundersøkelse digitalt, før jeg har undersøkt disse svarene ved et kvalitativt gruppeintervju. Studiet har et for smalt utvalg til at det kan brukes til noen form for generalisering, så hensikten har vært å undersøke en mulig løsning på noen av utfordringene som finnes i ungdomsskolen i dag, for så og eventuelt undersøke dette videre - eller at andre kan lese det og forske videre på funnene.

Hovedfunnene i studiet er at hensikten med vurderingen ikke samsvarer med det elevene opplever i skolehverdagen. Elevene mener at vurdering kun er for at lærerne skal sette en standpunktkarakter i slutten av ungdomsskolen og at alle karakterene før dette er en pekepinn på hvordan de ligger an, mens ideologien er at vurderingen skal fremme læring. Videre er det funnet ut av elevene mener at dersom arbeidsinnsatsen går inn som et supplement til den faglige kompetansen de viser i de teoretiske fagene, så vil både motivasjonen og læringsutbyttet øke fordi de vil jobbe mer med de ulike oppgavene og fagene. De mener og at denne måten å vurdere på, er rettferdig, og begrunner dette med at det allerede finnes denne formen for vurdering i kroppsøvingsfaget. Elevene viser tydelig at de mener at dagens vurderingspraksis i så måte er mer urettferdig, fordi det ikke samsvarer med tanken den norske ungdomsskolen har om at alle elevene har rett til en tilpasset opplæring.

Denne mastergradsavhandlingen er relevant for alle som er interessert i elevenes beste, skoleutvikling og som er nysgjerrige på en alternativ måte å tenke vurdering på. Problemstillingen er særlig relevant nå fordi skolene fra høsten 2020 har fått nye læreplaner, som maner til endringer også i vurderingspraksisen.

## Abstract

This master's dissertation examines the purpose, and addresses some of the challenges found in current assessment practice in upper secondary school. In addition, it looks at whether the work effort as part of the assessment in theoretical subjects will lead to the students receiving an increased learning outcome. This is done by submitting a proposal based on the assessment practice in the subject of physical education, which is in a unique position when it comes to assessment in upper secondary school, and further how learning theory and motivation is related to this. The study method is a variant of "mixed methods", which means that I have first conducted a quantitative questionnaire digitally, before I have examined these answers in a qualitative group interview. The sample in this study is too narrow to be used for any kind of generalization, so the purpose has been to investigate a possible solution to some of the challenges that exist in upper secondary school today, and then possibly investigate this further - or that others can read it and research further on the findings.

The main findings of the study are that the purpose of the assessment does not correspond to what the students experience in everyday school life. The pupils believe that assessment is only for the teachers to set a final grade at the end of upper secondary school and that all grades before this are a pointer to how they are doing, while the ideology is that the assessment should promote learning. Furthermore, it has been found that the pupils believe that if the work effort is included as a supplement to the academic competence they show in the theoretical subjects, then both the motivation and the learning outcome will increase because they will work more with the various tasks and subjects. They also believe that this way of assessing is fair, and justify this with the fact that there is already this form of assessment in the physical education subject. The pupils clearly show that they believe that the current assessment practice is in that sense more unfair, because it does not correspond with the idea that the Norwegian upper secondary school has that all pupils have the right to adapted education.

This master's dissertation is relevant for anyone who is interested in the pupils' best interests, school development and who is curious about an alternative way of thinking about assessment. The issue is particularly relevant now because the schools from the autumn of 2020 have received new curricula, which call for changes in the assessment practice as well.

## Forord

Temaet og problemstillingen er et resultat av flere års erfaring innenfor læreryrket. På disse årene har jeg sett noen som har mestret fagene og ungdomsskolen ekstremt godt, flere som har gjort akkurat nok til å komme gjennom med karakterer som får dem videre og alt for mange som har falt fra og mistet engasjement og motivasjon for skolearbeidet sitt. Det er de to siste som er nevnt, denne oppgaven er for. Jeg ønsker å ha et verktøy i undervisningen min som fanger de middelmådige og gir motivasjon til de som er lei av skolen, samtidig som den holder de flinkeste på matta i form av det som egentlig er formelen for å lykkes på så mange ulike arenaer - nemlig det å legge ned arbeidsinnsatsen som kreves for å nå målene sine!

Opgaven hadde aldri blitt til om ikke jeg underveis hadde fått forståelse fra familie og forloveden for at jeg noen ganger har måttet sitte med arbeidskrav, eksamen eller annet skolerelatert arbeid. Dere har stilt opp som barnevakter, med middager og annen proviant man trenger for å holde motivasjonen oppe når kveldene blir lengst, og tankene og skrivingen faller i kvalitet. Og veilederen min, Ole Alexander Gulbrandsen, som har alltid stilt opp om det har dukket opp spørsmål underveis, selv utenom det som har vært oppsatt veiledningstid. Men først og fremst må jeg takke forloveden min for at jeg har fått lov til å gjennomføre dette studiet. Det har aldri vært klager på at jeg har måtte prioritere litt annerledes noen ganger. Og spesielt etter at dattera vår, Ingrid, ble født for litt over to år siden, har du vært helt enestående i støtten og med alt ansvaret du har tatt for at ting skal gå rundt når jeg har måtte gjøre andre ting.

Tusen takk, alle sammen.

*Larvik, 25.05.2021*  
*Petter Duvholt Larsen*

## Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b>	<b>3</b>
<b>Abstract</b>	<b>4</b>
<b>Forord</b>	<b>5</b>
<b>Kapittel 1: Innhold, relevans, avgrensing og problemstilling</b>	<b>8</b>
1.1 Innledning	8
1.2 Problemstilling, mål og avgrensing	13
1.3 Studiens struktur	14
<b>Kapittel 2: Om prosesser, vurdering og kompetanse</b>	<b>15</b>
2.1 Innledning	15
2.2 Nøkkelbegreper og prosesser	16
2.2.1 Skolen i et historisk perspektiv	16
2.2.2 Prosesser i skolen som institusjon	18
2.2.3 Læreplan	20
2.2.4 Vurdering	21
2.2.5 Kompetanse	23
2.3 Læringsteori	25
2.4 Motivasjon	28
2.5 Faget kroppsøving, med utgangspunkt i hva som er lagt frem til nå	30
<b>Kapittel 3: Forskningsmetode, design og validitet</b>	<b>32</b>
3.1 Innledning	32
3.2 Metode	33
3.2 Vitenskapsfilosofisk syn	33
3.3 Validitet, reliabilitet og etiske vurderinger i oppgaven	35
3.3.1 Reliabilitet	35
3.3.2 Validitet	37
3.3.3 Etiske vurderinger	38
3.4 Forskningsmetode	40
3.4.1 Begrunnelse	40
3.4.2 Kvantitative undersøkelser	41
3.4.3 Kvalitative undersøkelser	42
<b>Kapittel 4: Analyser</b>	<b>44</b>
4.1 Innledning til analysekapittel	44
4.2 Spørreundersøkelse	44
4.2.1 Vurdering	45
4.2.2 Læringsteori	46
4.3 Gruppeintervju	50
4.3.1 Analyse av kvalitativt gruppeintervju	51
4.3.2 Gruppeintervju	52

4.3.2.1 Vurdering	52
4.3.2.2 Læringsteori	55
4.3.2.3 Vurderingspraksis	56
4.3.2.4 Motivasjon	57
4.3.2.5 Arbeidsinnsats som en del av vurderingspraksisen	58
<b>Kapittel 5: Drøfting</b>	<b>61</b>
5.1 Karakterer i ungdomsskolen. Hva betyr de egentlig?	61
5.2 Vurdering og motivasjon.	62
5.3 Vurdering med utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring og fagfornyelsen.	63
5.4 Vil arbeidsinnsats som en del av vurderingen i teoretiske fag kunne senke legitimiteten til vurderingen?	63
5.5 Vil arbeidsinnsatsen som en del av vurderingen kunne skape et bedre læringsmiljø i klassen?	65
<b>Kapittel 6: Avslutning</b>	<b>66</b>
<b>Litteraturliste</b>	<b>68</b>
<b>Vedlegg</b>	<b>72</b>
Vedlegg 1: Intervjuguide kvalitativt gruppeintervju	72
Vedlegg 2: Spørsmål til kvantitativ spørreundersøkelse	73
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema for undersøkelser	75

## Kapittel 1: Innhold, relevans, avgrensning og problemstilling

### 1.1 Innledning

*Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Opplæringslova §1-1). Det er skolens øverste mandat å skulle forberede elevene på et liv som voksen på best mulig måte. Det skal være fokus på selvrealisering, dannelses og faglig- og sosial utvikling, alt det de vil ha behov for i voksenlivet. Derfor er det essensielt at skolens praksis og samsvarer med disse målene, slik at elevene har best mulige forutsetninger for å takle med- og motgang når de etterhvert skal fungere selv. I den forbindelse har jeg undersøkt om dagens vurderingspraksis er den beste måten å skulle engasjere og motivere elevene våre i skolearbeidet på. I tillegg har jeg, med kroppsøvingfagets læreplan og vurderingspraksis i bakhodet, utarbeidet et forslag om hvordan vurderingen kan videreutvikles til det bedre. Og med bedre menes at elevene har et større engasjement for skolearbeid, at de trives bedre i klasserommet og at blir mer motivert for å lære å lære, som er et av hovedpunktene i den nye læreplanen som trer i kraft fra høsten 2020.*

*Although grades may motivate some students to learn and study course concepts, grades also have limitations in terms of motivation. A wide variety of research demonstrates that extrinsic reinforcers, such as grades, work to decrease intrinsic motivation and interfere with the process and quality of learning (Condry, 1977, 1987; Deci and Ryan, 1987). Unfortunately, grades may distract from the learning process and focus attention on the final result—that of getting a grade (Docan, 2006, s. 23).*

Diskusjoner om vurdering av elever strekker seg langt tilbake i tid. Skagen (1996) skriver i *Karakterboka* om vurderingsdebatten i Norge på 70-tallet:

*Virkingen på enkeltelever er åpenbar for enhver, nemlig at karakterene er motiverende for noen.... Gode karakterer virker motiverende. De gangene de dårligere karakterene virker motiverende, er når de blir gitt til elevene som vanligvis ikke får dem, og dermed får et varsel. De elevene som får de dårlige karakterer, blir på en svært tydelig måte fortalt hvor "dårlige" de er (Skagen, 1996, s. 25). Det er på tide at også skolen ser at ikke alle har like*



forutsetninger for å lykkes med de faglige kravene som stilles i alle de ulike fagene, og at man derfor må appellere til andre deler av mennesket for at motivasjonen og innsatsen som kreves i en læringsprosess i alle fall legges til rette fra skolens side. Hvorfor gjør ikke skolen noe for å utjevne de sosiale forskjellene man vet at karakterene skaper? Det er på høy tid at man ser på vurderingssystemet som helhet, og hvordan man med enkle grep kan skape bedre forutsetninger for både læringsmiljøet i klassen og mestringfølelsen til den enkelte eleven. Dette må skje i lys av skolens *egentlige* mandat: Å skulle være en arena for læring og utvikling, og i tillegg forberede elevene på det voksne livet.

Så hvordan kan man få til dette? Hadde man hatt et enkelt svar, så antar jeg at det hadde vært gjennomført for lenge siden. Et begrep som jeg savner, er arbeidsinnsats og nytteverdien og betydningen av denne. Og det er dette begrepet som er essensielt for denne studien. Men hvorfor bør vurderingspraksisen endres? Dette starter med hva som er de største utfordringene i den norske grunnskolen og den videregående opplæringen. Frafall, lite motivasjon, dårlig læringsmiljø og vanskelige arbeidsvilkår for slitne lærere er det som preger forskningen. Eifrid Markussen (2010), som har sett nærmere på hvorfor elevene faller fra i videregående skole, listet i et intervju med Aftenposten opp fire hovedgrunner til frafallet. Den første og viktigste grunnen er at elevene har et for svakt faglig grunnlag fra den tidligere skoleopplæringen (barne- og ungdomsskolen). Man må altså se på hva som foregår *før* elevene begynner på videregående opplæring, for å begrense frafallet derfra. I denne oppgaven vil det derfor fokuseres på ungdomsskolen og vurderingen som foregår her.

Vurderingen har, som nevnt over, i oppgave å *fremme* læringsutbyttet til elevene, men hvilken hensikt har den egentlig? Vurderingspraksisen er nå slik at det kun er den faglige kompetansen som spiller inn på karakteren eleven får i faget, og derfor er det produktet eleven leverer som vurderes. Man kan si at vurderingen er *målrelatert*. *Prosess* mot sluttproduktet kan ikke brukes opp mot den endelige vurderingen, altså standpunkt karakteren (mer om dette senere). I Opplæringsloven kapittel 3, om vurdering, står det skrevet dette:

*Føresetnadene til den enkelte, fråvær, eller forhold knytte til ordenen og åtferda til eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten eller lære kandidat skal ikkje trekkjast inn i vurderinga i fag. I faget kroppsøving skal innsatsen til eleven vere ein del av grunnlaget for vurdering (Opplæringslova, 1998, §3-3).*

Som man ser av regelverket, skal ikke forutsetningene virke inn på karakteren eleven får i faget, utenom i faget kroppsøving, der er disse med i vurderingsgrunnlaget. Dette åpner for en spennende og dagsaktuell diskusjon, og jeg vil undersøke om læringsutbyttet til eleven vil øke dersom arbeidsinnsatsen er en del av vurderingen i de andre fagene. Hvorfor er det egentlig slik at kroppsøving får være i særegen stilling med tanke på vurdering, og kan belønne innsatsen der hvor forutsetningene ikke strekker til - og slik sett ta vare på og skape mestringsfølelse for de som overhodet ikke har forutsetningene for å “lykkes” i faget når de andre fagene “kaster disse elevene under bussen”? Arbeidsinnsatsen er en verdifull holdning for individet og fellesskapet, og som ikke må undervurderes hverken i ungdomsskolealder eller i voksenlivet. Svaret på hvorfor det er slik, bunner i hva myndighetene definerer som kompetanse, og er noe jeg vil komme tilbake til senere i oppgaven.

Med uttrykket “å kaste elevene under bussen” menes at karakterene har en annen hensikt enn det som er formålet (se kapittel 4 og 5). Karakterer er blitt et symbol på om man lykkes eller ikke, karakterene skaper forskjeller (Bakken et. al, 2016) og bidrar til at man som elev mister motivasjon som følge av at læringsmiljøet blir dårligere (Heggen et. al, 2013). Jeg mener det er viktig å se på vurderingspraksisen, for å finne ut av om den kan videreutvikles til noe bedre og til noe som gagnar flere av *ELEVENE VÅRE*, dette i kursiv og med store bokstaver fordi det virker som om dagens praksis vedvarer kun fordi det er et enkelt system som samfunnet kjenner til når de etterhvert skal kunne skille elevene i søknader og i andre situasjoner karakterene brukes. Det bør være en fordel å skulle skape et vurderingssystem som i større grad tar hensyn til at ingen er like, og at hver og en har ulike muligheter og forutsetninger for å lykkes med det faglige innholdet. For sånn vet vi at det er - det bare gjøres ikke noe med det! Er det egentlig rettfærdig at Per skal vurderes på det samme faglige innholdet som Pål når de skal skrive novelle, når Pål lærte å skrive fire år før Per og i tillegg har høyt utdannede foreldre som støtter og hjelper med lekser? Og hvis så er, hvordan kan man jobbe med mulighetene for at Per og kan få en karakter han kan komme hjem og være stolt av, og samtidig ha lært noe i prosessen, som jo egentlig er skolens grunnleggende arbeidsoppgave? Det er mulig å forvente arbeidsinnsats av alle elevene - uavhengig av hvilke forutsetninger de har, men det er ikke mulig å forvente at alle skal skrive en novelle til det som er bestemt av samfunnet som en *god* karakter med dagens system. *Å oppdage sine potensialer er en*

vesentlig del av å utvikle en personlig identitet, skriver Binder (2018), men vil flest mulig av grunnskoleelevene ha forutsetninger til dette om de kun blir målt på den faglige kompetanse uten supplement av andre former for vurdering, som jo er vel så viktige for å kunne fungere i samfunnet?

For å understreke studiens relevans har jeg sett på svarene fra elevundersøkelsen for skoleåret 2020-2021. Det vil være det første skoleåret hvor fagfornyelsen trår i kraft for majoriteten av de norske skoleelevene. Unntaket er årets 10. trinn. De skal forholde seg til LK06 og skulle, om det hadde vært et normalt skoleår, hatt eksamen med utgangspunkt i kompetansemålene gitt her. Nå er den skriftlige eksamen avlyst, men den muntlige skal gjennomføres per dags dato. Resultatet som er vist her, er hentet fra et fylke i Norge og viser snittet på svarene til grunnskoleelevene. I undersøkelsen vil elevene huke av for hva som er “mest riktig” på en skala fra 1-5. Høy verdi, med 5 som det høyeste, vil si positivt resultat.

1. Motivasjon og mestring	Fylke i Norge
1.1 Motivasjon	3,51
1.2 Innsats	3,88
1.3 Mestring	3,92
1.5 Relevant opplæring	3,34
3.2 Arbeidsro	3,72

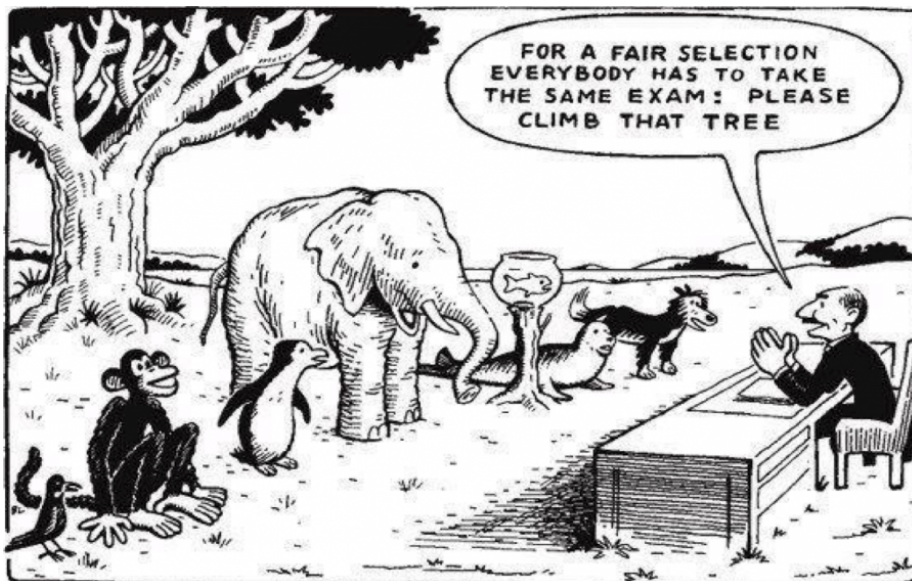
Figur 1.1 (svarene er hentet fra elevundersøkelsen 20-21).

Som man ser av svarene, har den norske skolen flere utfordringer, både når det kommer til motivasjon, innsats og mestringfølelse. Dette plasserer mitt prosjekt inn i en dagsaktuell diskusjon, og den vil derfor være relevant for de som bestemmer over skolens praksis, og de som utøver den.

*Forskningens generelle formål handler om å forbedre kunnskapsgrunnlaget.... I pedagogikk og spesialpedagogikk er det et sentralt mål å bidra til økt innsikt i barns og unges vilkår for*

*oppvekst, læring og utvikling..... For eksempel ved å reise spørsmål om etablert praksis* (Befring, 2020, s. 11). I lys av dette, og innføringen av ny læreplan, vil det være svært interessant å se den nye læreplanen, teorier for læring og motivasjon i sammenheng med elevenes erfaring og tanker om vurderingspraksisen. Som nevnt tidligere i innledningen, så har vurderingen som hovedoppgave å fremme læringsutbyttet til elevene og det hersker liten tvil om at læringsutbyttet har god sammenheng med elevens motivasjon for arbeidet som gjøres. Og i den anledning, sier Skaalvik & Skaalvik (2013) det godt: Nemlig at skolen ikke kan treffe alle elevenes interesser, fordi den må følge en plan satt av andre enn eleven selv. Derfor vil man i utgangspunktet alltid ha et motivasjonsproblem, og det vil være skolens ansvar å skulle begrense dette problemet så langt det lar seg gjøre. *Det må etableres en forståelse der lærere og skoler utviser respekt for alle elevers bakgrunn og interesser, for å sette seg inn i hvordan elevene tenker. Det er også viktig at elevene får mer innsikt i, og kontroll over, egen læring* (Heide & Nikolaisen, 2019). Skolen får ofte kritikk for å *leve sitt eget liv*, som Befring (2012) skriver, og at opplæringa har et for smalt perspektiv til å skulle legge til rette for forutsetningene til den enkelte eleven. Karakterer, læringsutbytte og motivasjon henger sammen. Og senere i oppgaven vil man kunne lese om ulike teorier for læring og motivasjon, samt en utgreiing om hva vurdering er og betyr.

I mine år som lærer i den norske skolen har vi ofte diskutert nettopp dette: Hvordan karakterer fungerer og hva som kunne blitt gjort annerledes for at flere av elevene skal sitte igjen med bedre forutsetninger for å takle hverdagen som et selvstendig og samfunnsnyttig individ. Og med bakgrunn i disse diskusjonene har jeg vært særlig opptatt av hvordan kroppsøvingfagets vurderingspraksis kan videreføres til å gjelde flere fag. Kroppsøving er, som nevnt ovenfor, i en særegen stilling med tanke på vurdering i ungdomsskolen, fordi innsatsen teller på underveis- og sluttvurderingen i faget. I teoretiske fag derimot, er ikke arbeidsinnsats eller andre verdier/holdninger med i vurderingen som elevene får. Formålet med vurderingen, jf. Kunnskapsløftet, er å *øke elevenes kompetanse*. Men hva er egentlig kompetanse, og hvilke elementer legges i begrepet? Og samsvarer elevenes oppfattelse av hva vurdering er, med det som er den overordnede hensikten?



Figur 1.2

Hentet fra: <https://www.davishighnews.com/9331/opinion/the-flaws-in-our-education-system/>

## 1.2 Problemstilling, mål og avgrensing

Denne masteroppgaven vil fokusere på ungdomsskolen. Det er utelukkende ungdomsskolens vurderingspraksis og elever den vil ta for seg. Oppgaven vil videre dreie seg om vurderingspraksisen slik den formelt er i dag, og hvordan det kan tenkes at den kan videreutvikles. Det vil ikke være en studie hvor jeg går inn i didaktiske og pedagogiske opplegg, men den skal handle om hvordan læreplanen oppleves for elevene, og videre om hvordan jeg, med støtte fra forskning og undersøkelser, tenker at den kan forbedres. I tillegg har jeg sett på saksgangen frem mot fagfornyelsen, som trer i kraft høsten 2020 - her og med fokus på vurderingen. I saksgangen har begrepet *kompetanse* vært diskutert, og dette er noe jeg vil ta for meg, for å vise at det finnes en diskusjon rundt dette. Jeg vil bruke relevante lærings- og motivasjonsteorier opp mot elevenes opplevelse av vurderingen, og samtidig ha et intervju med et utvalg elever som vil utdype svarene fra en digital spørreundersøkelse, og i tillegg få fram tanker om hvordan de opplever læreplanen, og hva de mener man bør gjøre annerledes med vurderingen for at de skal få et økt læringsutbytte. I oppgaven vil det være karakterene som finnes på vitnemålet og som det er "læreren til eleven" som setter, som er i fokus. Det er altså den tradisjonelle delen av vurderingen, med karakteren som tall, som er

prioritert her. Nyere tenkning og strategier som eksempelvis “Vurdering for læring” er ikke tatt med i denne oppgaven.

I 2013 skrev doktorgradstipendiat Petter Erik Leirhaug i en artikkel publisert i NIH-bloggen et spørsmål som han formulerte slik: *Hvorfor skal innsats telle ved vurdering og karactersetting i kroppsøving, når det ikke gjør det i andre fag?* (NIH-bloggen, hentet 15.04.21) Jeg velger, etter flere års erfaring som lærer i både kroppsøving og andre fag i ungdomsskolen, å stille spørsmålet på en annen måte: Hvorfor skal ikke innsats telle ved vurdering og karactersetting i andre fag, når det gjøres i faget kroppsøving? Dette spørsmålet har vært utgangspunktet for formuleringen av problemstillingen, og forskningen knyttet til denne masteroppgaven. Oppgavens grunnleggende tanke om at arbeidsinnsatsen skal fungere som et supplement til den faglige kompetansen i vurderingspraksisen i teoretiske fag i ungdomsskolen, sørger for andre interessante spørsmål, og noen av dem er listet opp nedenfor:

- a. Vil læringsutbyttet øke dersom arbeidsinnsatsen er en del av vurderingen i teoretiske fag?
- b. Hva regnes som kompetanse i det norske vurderingssystemet?
- c. Samsvarer hensikten med vurderingen med elevenes opplevelse av den?
- d. I hvilken grad bør arbeidsinnsatsen inn i vurderingen, og vil dette øke motivasjonen for skolearbeidet?
- e. Hvordan løser man at innsatsen, sammen med den faglige kompetansen til eleven, er vurderingen eleven får i faget?
- f. Vil vurdering med innsats kunne øke selvbildet, motivasjon for mestring og engasjementet for skolen?

### 1.3 Studiens struktur

Studien er strukturert i så måte at man til nå har lest hvorfor studien er relevant. I tillegg har jeg presentert ulike utfordringer den norske grunnskolen har. Dette er gjort for å understreke hvorfor noe bør gjøres, og at vurderingspraksisen som finnes nå er gått ut på dato og trenger en revidering. Heretter vil leser se en gjennomgang av det teoretiske utgangspunktet for læring og motivasjon. Dette for å sette teorien inn i en kontekst. Det er viktig for oppgavens

validitet at det man legger fram i oppgaven, støttes av andre. I denne delen vil man derfor også kunne lese om nøkkelbegreper knyttet til problemstillingen. I gjennomgangen av disse vil det legges frem relevant teori på feltet. Så vil studiens metode legges frem. Her vil reliabilitet og validitet bli sett opp mot valget av forskningsmetode. Her vil valgene som er tatt fra prosjektets start til slutt forsvares med utgangspunkt i relevant teori. Forskerens vitenskapsfilosofiske ståsted vil man og kunne lese om, for at de som får tak i denne oppgaven skal vite hvilket grunnlag forskeren mener at kunnskap er bygget på. I studiens kapittel fire vil analyse av empirien være, før jeg drøfter i kapittel fem. I analysen vil det være enten tallene eller teksten fra undersøkelsene som presenteres. I fremleggingen av disse, vil man se lite til teori. Dette begrunnes senere. Studiens siste kapittel er en avslutning hvor jeg legger frem de mest relevante funnene fra drøftingen.

## Kapittel 2: Om prosesser, vurdering og kompetanse

### 2.1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg presentere teori og nøkkelbegreper som knytter seg til oppgavens problemstilling. Leser vil først se en kort gjennomgang av skolen i et historisk perspektiv. Dette legges frem fordi at selv om oppgavens hensikt ikke er å opplyse grundig om skolens historie, vil det være av interesse å skulle se litt på det for å forstå prosessene, med politikk, teori og praksis i skolen. Derfor vil det være viktig å vite hvordan utviklingen til den norske skolen har vært. I tillegg gjøres dette for å vise at endringer i skolen skjer hele tiden. Det er derfor relevant for leser å vite at det å skulle endre på vurderingspraksisen ikke er noe revolusjonerende, men en del av noe som allerede er i gang; nemlig skoleutvikling i form av nye læreplaner. De ulike synspunktene og perspektivene kommer som en konsekvens av at pedagogikken er et fag hvor man ikke har to streker under svaret. Dette gjør blant annet at man som styrer av utdanningssystemene vil ha ulike ontologiske- og epistemologiske syn, som igjen vil føre til en endring i synet på skolens praksis. Deretter vil jeg kort presentere en modell fra Afdal (2006), med utgangspunkt i saksgangen mot fagfonyelsen, som viser de ulike prosessene i skolen på en bedre måte enn mye tekst.

## 2.2 Nøkkelbegreper og prosesser

### 2.2.1 Skolen i et historisk perspektiv

Skolen som allmenn institusjon var ikke i live før på slutten av 1600- og begynnelsen 1700-tallet (Befring, 2012). Denne var forbeholdt guttene. Plikten til skolen var for det meste dreid rundt viktigheten av kristendom og alfabetisering, og før dette var skolen ment for embetsklassen i regi av kirkene - gjerne for at elevene skulle fungere som prester etter endt utdanning. De første hundre årene, cirka, var det forskjellige lover for skolene i byen og ute på bygda - og det var ikke før i 1959 at disse fikk en felles lov som gjorde at innholdet i opplæringa ble noenlunde lik. Men det var først og fremst som følge av innføringen av kommunalt selvstyre i 1837 (formannskapslova) man begynte å se skolen som en viktig grunnpilar på veien mot et velfungerende demokratisk samfunn.

De historiske røttene for dagens ungdomsskole, som er fokus i denne oppgaven, stammer fra den tidligere *realskolen*, før det kalt middelskolen, og denne varierte fra to til fire år skolegang avhengig av hvor mange år man hadde gått på folkeskole før. Innholdet i denne tok en vending fra kristendommens tro og mot en mer allmenn utdanning i 1860 som følge P.A. Jensens lesebok (Befring, 2012). Denne tida (1840-1860) foregikk det mye i det norske samfunn som var med på å forme skolens innhold. I tillegg til leseboken, som introduserte mer enn kunnskap om kristendommens tro og lære, skapte den industrielle revolusjonen et behov for mer og annen kunnskap for at samfunnet skulle følge resten av verden. Marcus Thrane var en gjeldende skikkelse i denne bevegelsen for *annen* kunnskap. Han mente at demokrati og en bedre skole var nødvendige krav (Befring, 2012). Dette var med på å bringe fram lærerstanden både som yrke og utdanning. I denne tiden, og fram til nå er skolen ment å følge utviklinga i samfunnet - og sammen opplyse, utdanne og danne elever på veien mot *livsnyttig kunnskap*. Normalplanen fra 1939 var den første reformen som kritiserte den tradisjonelle kunnskapsoverføringen, og i denne var det fokus på elevenes selvstendige arbeid, fordi at man mente at skolens oppgave strekker seg utover det å kun skulle utvikle faglig kompetanse. Skolen skulle være elevenes “andre hjem”, med alt det innebærer av faglig og sosial utvikling, og det ble understreket at elevenes skulle ha gode *borgerlige dyder*. Av særlig betydning for denne oppgaven er teoriene om læring, de politiske prosessene som



påvirker skolens praksis og reformarbeid. Videre her vil det derfor redegjøres kort for utviklinga fra 1959 og til nå, med spesiell vekt på skolereformene som påvirker ungdomsskolens praksis.

Som følge av blant annet etterkrigstidens optimisme ble det mer fokus på enkeltelevens behov for en trygg, verdifull og rettferdig utdanning i 1950-1960 årene. Dette påvirket de skolepolitiske prosessene i stor grad. Elevene ble blant annet fordelt inn i et system hvor kvaliteten på prestasjonene var det som bestemte hvilket nivå de skulle på. Det var et tydelig behavioristisk syn på læring sammen med en positivistisk pedagogikk (Befring, 2012). Dette innebar et *formidlingsorientert og mekanisk syn på læring* (Befring, 2012, s. 207). En overføring fra lærer med håndfast og “tungt” begrunnet kunnskap skulle flyttes til elevene med et syn på læring hvor: “Jeg (lærer) vet sånn, og da vet du (elev) det samme fordi jeg forteller deg det”. Kort satt litt på spissen en forklaring av et behavioristisk læringssyn. Som følge av den nevnte differensieringen, som er sett på som et av de største feiltrinnene norsk skole har hatt, kom det en ny læreplan i 1974, *Mønsterplan for grunnskolen*. Den introduserte *individualiseringsprinsippet*. Individualiseringsprinsippet inneholdt formuleringer som gjorde at enkeltindividet i skolen skulle få tilrettelagt opplæring og er selve stammen i det mye benyttede postmodernistiske begrepet om “tilpasset opplæring”. I 1987 ble *Mønsterplan for grunnskolen* revidert, og arbeidet med det detaljerte planarbeidet ble flyttet fra nasjonale kontorer og inn på den lokale skole (Befring, 2012). I perioden som nettopp er lagt frem, var det krav om niårig grunnskole. I 1998 kom det derimot et krav om tiårig grunnskoleopplæring ved den nye opplæringslova. Som følge av denne igjen kom det en ny læreplan, *Læreplanverket* eller bedre kjent som L97. Denne understreket det positivistiske grunnsynet ved blant annet de mange teoritunge fagene, en standardisering av innholdet og lærerstyringen. Elevenes mening, kreativitet og personlige utvikling havnet i bakgrunnen (Befring, 2012).

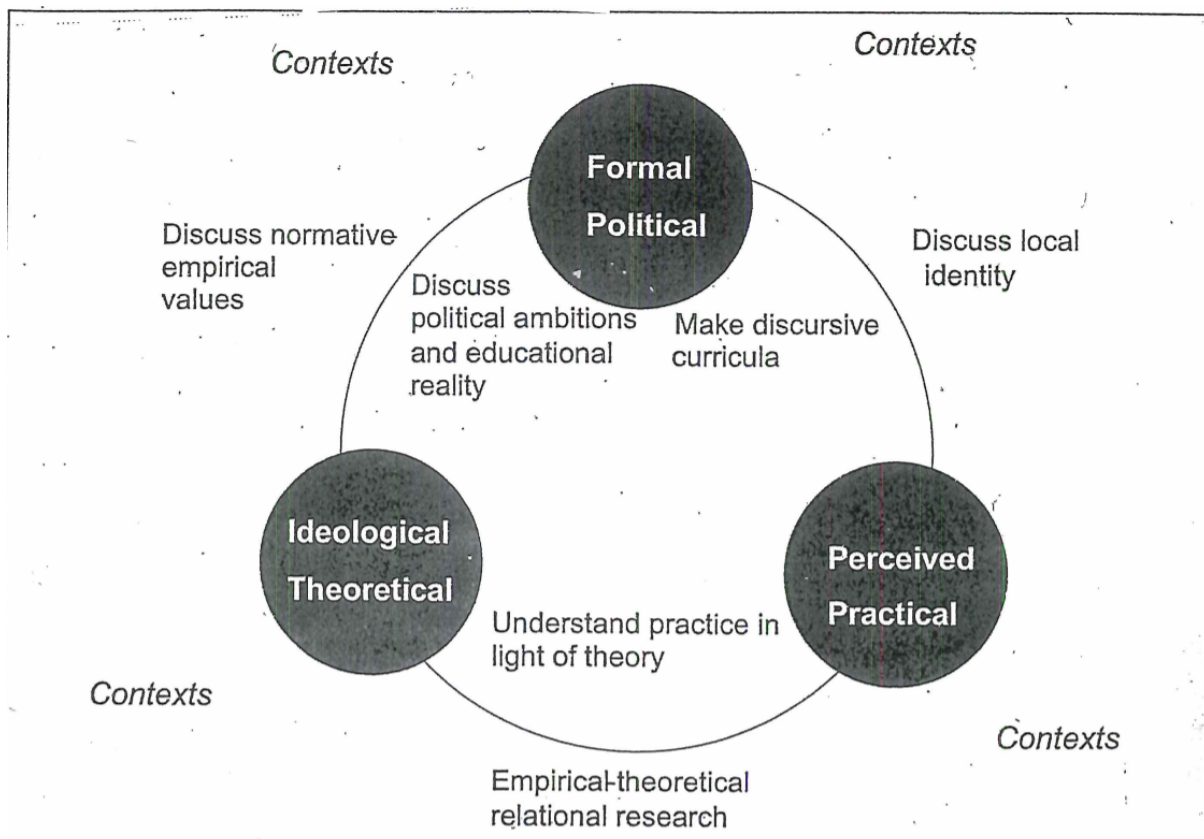
Videre, som et resultat av L97, kom det i 2006 en ny læreplan, *Kunnskapsløftet* (LK06). Og denne har gjort seg gjeldende helt til høsten 2020. LK06 bar frem definerte kompetansemål i de ulike fagene. Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring for den enkelte elev ble grunnprinsipper som stod, og fortsatt står, sterkt. En motsetning til LK97 sin standardisering har LK06 et tydelig fokus på elevens unike forutsetninger og slik sett tok reformen oss

tydeligere inn på en annen type læring. For LK06 kan man argumentere med at har et sosiokulturelt syn på læring, som og er videreført til fagfornyelsen. Hvordan dette har konsekvens for hvordan elevene opplever skolehverdagen sin, vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven.

Dette delkapittelets hensikt har vært å vise leser at endring skjer hele tiden, gjerne som følge av ny forskning, eller en endring av hvem som “bestemmer”. Videre vil jeg derfor gå nærmere inn på hvordan disse prosessene foregår. Som nevnt tidligere, så vil dette legges frem med et utgangspunkt i en modell fra Geir Afdal (2006) og hvor jeg videre vil prøve å sette denne inn i en konkret kontekst: saksgangen mot fagfornyelsen.

### 2.2.2 Prosesser i skolen som institusjon

Det er viktig å skille, men samtidig forstå sammenhengen, mellom praksis, teori og politikk i ulike kontekster. Afdal (2006) illustrerer dette slik:



Figur 1.1 (Afdal, 2006)

Denne studien tar for seg prosesser i alle de tre ulike “delene” av konteksten det norske skolesystemet, slik Afdal beskriver det. Dette ved at det politiske er representert i det som er ønsket skal være vurderingspraksisen, og særlig i spørsmålet rundt defineringen av kompetanse og i utviklingen av nye læreplaner. Det teoretiske i form av teorien om studiens temaer og det praktiske ved elevenes opplevde og erfarte skolehverdag. Dette vil jeg prøve å få frem i dette eksempelet som viser veien mot Fagfornyelse, som kan bli sett på som en revidert utgave av den nevnte LK06.

Skolene skulle alle ta i bruk den nye læreplanen fra oppstart høsten 2020, men prosessen med det ferdigstilte dokumentet med navn fagfornyelsen starter selvsagt mye tidligere. Man kan egentlig si at arbeidet med fagfornyelsen starter den dagen Kunnskapsløftet trådte i kraft høsten 2007, fordi at all arbeid med forskning på, og vurderinger og evalueringer av læreplanene, vil følge oss på veien mot nye og mer “velutviklede” læreplaner. For eksempel ble en av de første evalueringene *fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* publisert 18. september 2020, cirka én måned etter at lærerne startet det nye skoleåret med nye læreplaner. Et kjent navn som bør nevnes i denne prosessen er professor Sten Ludvigsen, som er tilknyttet Universitetet i Oslo. Han var utvalgsleder for Ludvigsen-utvalget, og disse fikk i oppdrag av departementet i 2013 å utarbeide hva elevene våre har behov for å lære i de kommende to tiårene. Utvalget produserte *NOU2015: 8 Fremtidens skole*. En NOU er en serie statlige rapporter og strategier mot økt kunnskap om ulike emner. Rapportene blir utarbeidet av et utvalg, i dette tilfellet Ludvigsen-utvalget. NOU'en har som formål å skulle legge frem hvordan status er og hva man bør gjøre videre. Denne rapporten sendes så til det departementet som skal behandle den (i dette tilfellet Kunnskapsdepartementet), som så utbedrer et dokument som kalles Stortingsmelding. I tillegg til den utsendte høringen ble det gjennomført to høringskonferanser dette året. I disse høringene er poenget å skulle inkludere flere i prosessen mot nye læreplaner. Lærerne og andre i og rundt skolene skulle ha en stemme, og sammen skulle man finne ut av hva som ville være best for den norske skolen i tiden framover. Departementet involverte praksisen inn i politikken og teorien på denne måten, og resultatet fra høringene og arbeidet var en stortingsmelding fra departementet. Stortingsmeldingen brukes til å presentere arbeidet til departementet i forbindelse med ulike prosjekter, men gir ikke konkrete vedtak eller nye lover. Stortingsmeldingene viser simpelthen kun forslag til endringer basert på forskning og

rapporter. Det er Stortinget som eventuelt vedtar nye lover. Spørsmålet om hvem som utgir læreplanene, er sentralt for oss. Disse utgis av Utdanningsdirektoratet (Udir) på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Udir er slik sett Kunnskapsdepartementets utøvende organ, som igjen betyr at det er Kunnskapsdepartementet som sitter med hovedansvaret for opplæringen i Norge. Dette eksempelet er lagt frem for at den helhetlige forståelsen til leser skal samsvare med det som er hensikten med dette studiet: Å bidra til en vurderingspraksis som vil gagne flere av elevene i den norske ungdomsskolen, enn det den gjør i dag. Videre i oppgaven vil man derfor se en gjennomgang av flere nøkkelbegreper som knytter seg rundt denne vurderingspraksisen. Det som kommer først her er et delkapittel om læreplaner. Delkapittelet må være med for at leser skal forstå at det er læreplanene som bestemmer vurderingspraksisen.

### 2.2.3 Læreplan

Tidligere i oppgaven er det lagt frem hvordan en læreplan kommer fram. Man sier gjerne, litt enkelt, at en ny læreplan kommer som en konsekvens av en gammel. Men det er ikke lagt frem hva en læreplan er: .... er en oversikt over hva de ulike fagene skal inneholde, og da en oversikt over hva elevene skal lære og hvordan de skal vurderes. Dette kan vises med et eksempel:

*Elevene skal reflektere over korleis menneske har kjempa og kjempar for endringar i samfunnet og samstundes har vore og er påverka av geografiske forhold og historisk kontekst (Kunnskapsdepartementet, 2019).*

Dette *kompetansemålet* er hentet fra læreplanen i samfunnsfag for 10. trinn og viser hva elevene skal ha lært i løpet av de tre årene med ungdomsskole. Et kompetansemål er en indikator på hvordan elevene ligger an og brukes aktivt i vurderingspraksisen. Det er kompetansemålene som skal måles og i hvilken grad elevene har oppnådd målet, er det som styrer hvilken karakter de får i faget, for å si det enkelt. Kompetansemålene i de ulike fagene er med på å styre undervisningen som foregår i klasserommene rundt omkring på skolene. De er satt nasjonalt av Utdanningsdirektoratet i regi av Kunnskapsdepartementet. Men hvordan elevene oppnår denne *kompetansen* står lærerne fritt til å bestemme. Unntakene fra

kompetansemålene er de elevene som følger andre planer og mål, for eksempel de som har en *individuell opplæringsplan*, mer kjent som IOP i skoleverket. I følge St.meld. 28 er læreplanen: *..... det sentrale virkemiddelet for nasjonal styring av opplæringens innhold, og er den viktigste beskrivelsen av hvilken kompetanse elevene skal utvikle. Det har status som forskrift, definerer fagenes struktur og innhold og danner fundamentet for skolens planlegging og gjennomføring av opplæringen* (St.meld. 28 2015-2016, s. 9)

Læreplanen tolkes lokalt. De ulike lærerne på skolene kan, med rette, undervise på forskjellige måter så lenge kompetansemålet blir nådd etter endt utdanning. Så er vi over på det som er essensen i dette studiet: nemlig vurderingen. For det er slik at vurderingen, på lik linje med læreplanen, tolkes lokalt. Dette betyr at de ulike lærerne gir elevene karakterer, med utgangspunkt i de nasjonalt satte kompetansemålene. Vurdering står sterkt i den norske skolen, som man vil kunne lese om videre.

#### 2.2.4 Vurdering

I dette delkapittelet om nøkkelbegreper, vil man lese om hva vurdering er formelt sett. Dette blir vist i form av vurdering på ulike nivåer av den norske skolen. Helt fra vurderinger og evalueringer av skoler, og helt ned til vurdering av den enkelte elev. Vurdering er et nøkkelbegrep fordi det er dette hele studiet tar for seg. Den tar for seg om hensikten treffer den enkelte eleven, og om dette er i tråd med det som er mandatet til skolen. Fjørtoft (2016) mener at vurderingen i den norske skolen har tre formål. Den skal (1) fremme læring, (2) dokumentere utdanningen til hver enkelt elev og den skal (3) holde institusjonen ansvarlig for sin virksomhet. De to første formålene omhandler elevenes læring og utvikling, mens det tredje tar for seg vurdering på et organisasjonsnivå. Dette kan være seg den enkelte skole eller utdanningssystemet som helhet. Vurderingen av skolen handler blant annet om en vurdering av skolens kvalitet. I denne prosessen er Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem sentrale (NKVS). NKVS behandler statistikk fra ulike prøver som vurderer kvaliteten i den norske skolen, for eksempel PISA-test, nasjonale prøver og elevundersøkelser. Svarene fra disse vil kunne brukes i politiske beslutninger, både med tanke på forvaltning og/eller revidering av planer. Selv om denne oppgavens hovedfokus er vurderingen av enkeltelever, så er det et poeng å skulle legge frem at også skolesystemet vurderes jevnlig. Det er disse

vurderingene som i stor grad skaper nye læreplaner, som igjen vil ha påvirkning på elevenes skolehverdag gjennom endring av kompetansemål og slik sett hva de skal testes i.

Hva som regnes for vurdering og hva som ikke gjør det, kan være litt vanskelig for hvermannen å skille mellom. Derfor vil jeg videre redegjøre for de ulike formene for vurdering vi bruker oftest i skolen, og hva disse innebærer. Grunnskolen regnes for å være fra 1. - 10. klasse, men siden vurdering i form av karakterer kun er gjeldende på ungdomsskolen, vil begrepet vurdering i denne oppgaven være karakterene elevene får på slutten av ungdomsskolen. Disse karakterene kalles for standpunkt karakterer. Unntakene fra disse er få og har ingen betydning for denne oppgaven, men det er noen. For eksempel karaktergivningen av valgfagene dersom elevene skal bytte underveis i ungdomsskolen. Det norske karaktersystemet bygger på tall, hvor 6 er det høyeste og 1 er det laveste. Karakteren 1 betyr ikke stryk, som kanskje mange tror. Det er annerledes enn på videregående skole. Dette henger sammen med at alle elevene har rett på skoleplass ved videregående opplæring. Karakteren 1 vil derfor bare senke konkurransefortrinnet du har når du søker plass, mot andre elever.

Standpunkt karakteren er en samlet sluttvurdering av kompetansen eleven viser i de ulike fagene og denne karakteren er den som står på vitnemålet etter fullført 10. klasse. Et annet ord for standpunkt vurdering er *summativ vurdering*. Den summative vurderingen settes som et symbol på graden av kvalitet ved en bestemt situasjon, for eksempel ved at eleven får en karakter på en tekst eller prøve i samfunnsfag (Lauvås, 2018). Det er sjeldent annen tilbakemelding enn karakteren. Underveisvurderingen er den som foregår helt fram til standpunkt settes. Alle karakterer på "karakterkortet" til poden juletider er underveisvurderinger. Dette kalles *formativ vurdering*. Denne vurderingen er og kjent som *vurdering for læring*. Den formative vurderingen er ment til å hjelpe aktøren på veien mot den summative vurderingen (Lauvås, 2018). Den formative vurderingen blir da alle tilbakemeldinger (formelle og uformelle) læreren gir eleven før den skal vurderes summativt i form av en standpunkt karakter.

Utdraget nedenfor er hentet fra Kunnskapsløftets (K2020) læreplan i norsk, og viser hva læreren skal legge til grunn for standpunkt karakteren:

*Standpunktkarakteren skal være uttrykk for den samlede kompetansen eleven har i norsk ved avslutningen av opplæringen etter 10. trinn. Læreren skal planlegge og legge til rette for at elevene får vist kompetansen sin på varierte måter som inkluderer forståelse, refleksjon og kritisk tenkning, i ulike sammenhenger. Læreren skal sette karakter i norsk muntlig basert på kompetansen eleven har vist når eleven har kommunisert faglig innhold muntlig. Læreren skal sette karakterer i norsk skriftlig hovedmål og norsk skriftlig sidemål basert på kompetansen eleven har vist i et utvalg tekster i ulike sjangre og for ulike formål (Kunnskapsdepartementet, LK20 - læreplan i norsk 10.trinn).*

I den første setningen i sitatet over møter vi begrepet *kompetanse*. Standpunktkarakteren skal reflektere den samlede *kompetansen* eleven har i norsk ved avslutningen av opplæringen av 10. trinn. Men hva er det egentlig som regnes inn i dette? Hva betyr det? Fordi kompetansebegrepet står så nært vurdering i den norske skolen, har jeg tatt en nærmere titt på dette i forbindelse med saksgangen mot fagfornyelsen.

### 2.2.5 Kompetanse

I forrige avsnitt er begrepet kompetanse nevnt. Men hva ligger egentlig i dette? Hva er god kompetanse og hva er mindre god kompetanse? Hvis du har god kompetanse, er du da flink? Og hva betyr at man er flink? Er det at du har gode evner? Men hva er en evne? Dette eksempelet på en refleksjonsprosess har vært viktig for meg når jeg skal finne ut av hva som legges i kompetansebegrepet. Som du vil få se senere i denne delen, så er ikke alle like enige i hvordan dette skal forstås best mulig for elevene våre- ei heller hvordan det *har* vært forstått. I Stortingsmelding nummer 28 “En fornyelse av Kunnskapsløftet” blir *kunnskap og kompetanse* sett på som *nødvendige* forutsetninger for å skulle håndtere dagens og fremtidens samfunnsutfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 5). Videre er *Utdanningssystemet samfunnets viktigste bidrag til utvikling av barn og unges kunnskaper, ferdigheter og holdninger som grunnlag for å mestre eget liv i et demokratisk og mangfoldig samfunn* (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 5). Fagfornyelsen har som mål å gi et *bedre utbytte* av opplæringen, enn det Kunnskapsløftet har hatt. Dette åpner opp for mange diskusjoner, og

denne studien tar for seg en av dem: Hvordan kan vurderingen bidra til at elevene får et *bedre utbytte* av den nye læreplanen, kontra den gamle?

Men, tilbake til kompetansebegrepet: I NOU 2014:7 står det blant annet at:

*Et bredt kompetansebegrep handler om å kunne løse oppgaver og møte utfordringer i ulike sammenhenger, og inkluderer både kognitive, praktiske, sosiale og emosjonelle sider ved elevenes læring* (NOU 2014:7, s. 8). Videre i NOU 2014:7 tillegges de kompetansebegrepet *praktiske egenskaper, holdninger og etiske vurderinger* (s. 9). I Stortingsmelding 28 (2015-2016) derimot, er kompetansebegrepet definert smalere. Her mener de at læreplanmålene, og vurderingsgrunnlaget, fortsatt kun skal ha grunnlag i elevenes faglige kompetanse - fordi dette er grunnlaget for vurderingen i faget, og at elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse blir utviklet og ivaretatt i andre deler av skolen. Helt konkret står det at: *Individvurdering er en vurdering av elevenes faglige kompetanse. Elevenes forutsetninger, orden og oppførsel skal ikke være en del av det faglige vurderingsgrunnlaget. Det betyr at når læreren skal vurdere elevens læringsutbytte, vurdering av læring, er det elevenes faglige nivå og graden av måloppnåelse som skal vurderes, uavhengig av arbeidsinnsats, innstilling til faget og ulike former for læreplanskjermer* (St. meld. 28., s. 58). Dette avsnittet viser til at det finnes en uenighet i hvor bredt kompetansemålet skal defineres, og slik sett hva kompetanse er i det norske vurderingssystemet.

For å si det på en annen måte: Når det er snakk om kompetanse i de ulike teoretiske fagene, så er det den faglige kompetansen som stiller til grunn. Det handler om i hvilken grad du som elev tilfredsstiller de nasjonalt satte kompetansemålene. For eksempel hvis elevene i en klasse har en vurdering i norsk språkhistorie. Så er utgangspunktet for læreren dette kompetansemålet: *forklare den historiske bakgrunnen for bokmål og nynorsk og reflektere over statusen til de offisielle språkene i Norge i dag* (Kunnskapsdepartementet, LK20 - læreplan i norsk 10.trinn). Hvordan man løser undervisnings- eller vurderingssituasjonen er opp til læreren som profesjonell utøver, men si at læreren velger at elevene skal skrive en tekst med følgende utgangspunkt: Forklar hvem Ivar Aasen og Knud Knudsen er og hvorfor disse var viktige for språkdebatten i Norge på 1800-tallet. Denne oppgaven kan brukes til å "måle" kunnskapen til elevene, og slik sett kan man vurdere den faglige kompetansen basert på hva som kommer inn. Hvem eleven er, om hen arbeider eller er motivert for oppgaven, er



ikke relevant for hvilken vurdering eleven får. Det handler kun om hvilken faglig kompetanse eleven viser med utgangspunkt i oppgaven, som kan brukes i en form for karaktergiving eller vurderingssituasjon. I dette eksempelet er begrunnelsen for en vurdering jf. utdraget fra Opplæringslova i innledningen av oppgaven tilfredsstillt da den ikke tar hensyn til forutsetninger eller andre forhold knyttet til orden eller atferd.

### 2.3 Læringsteori

Som det står i innledningen til denne oppgaven: Vurdering skal fremme læring! Det er hensikten med hvorfor man i dag vurderer elevene. Det er en tanke om at vurderingen skal bidra til et økt læringsutbytte for elevene våre. Derfor har jeg viet et delkapittel til nettopp dette, for hvis hensikten er at det skal fremme læring, så må man og vite hvordan elevene lærer. Begrunnelsen for valg av læringsteori å støtte funnene i prosjektet opp mot, er fordi man kan argumentere for at Fagfonyelsen bruker en type sosiokulturell læringsteori som utgangspunkt for læring, og at læring skjer i en *kontekst*, sammen med andre. Selv om dette nok er en forenklet måte å knytte spesifikke læringsteorier opp mot Fagfonyelsen som læreplan, fordi det selvsagt er mange ulike teorier som det kan argumenteres for, så vil det i dette studiet være et poeng å knytte seg til en.

Som nevnt tidligere i oppgaven er synet på hva kunnskap er og hvordan læring skjer, ikke definert entydig. Det må sees i sammenheng med ontologi og epistemologi, det kulturelle og det historiske. For å gjøre en lang forklaring kort, for det er ikke i denne oppgavens hensikt å skulle greie ut i det vide og det brede om læringsteorier fra før antikkens tid: Fra tidligere av har man sett på læringsprosessen som en individuell prosess (Witteck, 2012). Man studerte gjerne isolerte situasjoner og trakk slutninger ut fra disse. I nyere tid, har man gått litt bort fra denne måten å tenke på, fordi i situasjoner hvor mennesker lærer, vil det så og si alltid, i en eller annen form, være kulturelle eller historiske momenter ved situasjoner som spiller inn på situasjonen. Om du er ute og skater, for eksempel, og skal lære deg et nytt triks, vil du skate på et brett som andre har laga. Du vil i tillegg kanskje ha sett andre og bedre skatere gjøre det samme trikset du skal øve på, være seg på youtube eller i skateparken. Konteksten er ikke bare deg og brettet ditt. Det er mange flere involvert, selv om man er alene. Man sier at læringen er *situert* (Witteck, 2012). Dette viser seg blant annet i læreplanene ved det økte fokuset på samarbeid. Læring skjer i et fellesskap.

I ny overordnet del presiseres det viktigheten av at elevene lærer *sammen* med andre (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er et lærings*felleskap*. Selv om hypotesen er at innsatsen skal belønnes ved en høyere karakter, og slik sett minner mer om banal behavioristisk læringsteori - har meningen med læringen en dypere forankring enn at atferden kun skal endres fordi “belønningen” er en bedre karakter enn den faglige kompetansen tilsier at man bør få. Læringen må settes inn i et system, både sosialt og faglig, og den må sees i sammenheng med atferd og kognitive prosesser i individet. Den sosiokulturelle læringsteorien bygger på teorien om at menneskets læring må knyttes til det sosiale omkring det, både fellesskapet, men også kulturelle og historiske faktorer. I et sosiokulturelt perspektiv vil vurdering brukes for å skape nye forståelser og refleksjon gjennom dialog (Danielsen, 2020). Elevmedvirkning og egenvurdering står sentralt fordi individet skal være bevisst og med på å forme sin egen forståelse av virkeligheten i samråd med “de kompetente andre”. En skriftlig tilbakemelding uten dialog vil bli sett på som ufullstendige, og ikke inngå som en del av dette perspektivet.

Tankene bak teorien stammer fra den russiske psykologen Lev Vygotskij (1896-1934). Utgangspunktet er at kulturen eleven vokser opp i, bestemmer både hva og hvordan eleven lærer om verden (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette har utviklet seg til flere forskjellige retninger de 10-15 siste årene, ettersom interessen for læringsteorien har økt drastisk og det ses derfor mer på som et *perspektiv* enn en enkeltstående læringsteori. Den retningen man først og fremst kjenner fra Vygotskij omtaler “den nærmeste utviklingssonen” (Skaalvik & Skaalvik, 2013). “Den nærmeste utviklingssonen” handler om området som finnes mellom det elevene kan klare på egenhånd, og det de trenger hjelp til av andre for å mestre. Vygotskij mener at dette “rommet” er der hvor læring skjer, ved at man veiledes og støttes på veien mot videre utvikling av kunnskap og kompetanse. Støtten og veiledningen kommer fra “den kompetente andre”, og er i skolens tilfelle læreren, men kan i like stor grad være medelever, foresatte, politiet eller andre som har mer kunnskap og flere verktøy enn den lærende. Med veiledning og støtte mener ikke Vygotskij at lærerens jobb er ren kunnskapsformidling, men det er vel så viktig at eleven selv er den drivende kraften i lærings situasjonen. Fagfornyelsen bygger på en lignende tanke ved at eleven skal *lære å lære* (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Dette innebærer at elevene skal læres til selvstendighet. De skal forstå hvorfor de lærer det de lærer, og hvordan de selv lærer det best.

**Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis.**

*Utdanningsdirektoratet, 2020. Overordnet del. Å lære å lære.*

Denne selvstendigheten endrer noe av tanken og forestillingen om at læreren ikke lenger kun skal overføre kunnskap, men skal sammen med elevens veilede og støtte den på veien mot utvikling av kompetanse. “Den mer kompetente andre” skal veilede, støtte og vise veien mot økt kunnskap og kompetanse i de situasjonene som oppstår i livet til eleven, slik kan man se på læreren som en sentral rolle i elevens danning og utdanning. “Den mer kompetente andre” kan i mange tilfeller også være medelever eller andre tilknyttet skolen. Line Wittek legger i boken sin *Læring i og mellom mennesker* (2012) fram ulike måter å forstå sosiokulturell læringsteori. Den tredje versjonen hun legger frem, kaller hun for: *Elevene som selvstendige og aktive tenkere; undervisning som tolkning og forståelse* (Wittek, 2012, s. 39). Denne måten å forstå læring knytter seg sterkt til Fagfonyelsens utgangspunkt. Det handler om at elevene skal undersøke ut fra egne interesser, og sammen med andre finne fram til interessant kunnskap med veiledning fra lærer eller annen voksenperson i situasjonen læringen foregår.

Videre er Vygotskij kjent for et annet begrep, som omhandler individets potensiale, og kalles for “den nærmeste utviklingssonen”. Dette innebærer at elever har en utviklingszone som viser hvor mye læring eleven er mottakelig for med utgangspunkt i forutsetningene. Altså, en elev er på et nivå i for eksempel matematikk og den nærmeste utviklingssonen er da det er realistisk at eleven flytter seg med hjelp fra den kompetente andre. Når læringsutbyttet så øker, vil utviklingssonen flytte seg, og eleven er derfor klar for vanskeligere oppgaver. For at man skal kunne ta i bruk en slik tankegang i klasserommet, står tilpasset opplæring sterkt. Man må som kompetent andre vite hvor eleven er, for å vite hvor langt eleven kan komme i utviklingssonen. Dette underbygger og Fagfonyelsens tanke om at elevene skal *lære å lære*. De blir aktive deltakere i egen læringsprosess i “forhandlingen” med den kompetente andre på veien mot ny kunnskap (Danielsen, 2020). Og i sterk tilknytning til veien mot ny læring, finner man motivasjon. Motivasjonen er selve drivkraften i eleven, og skolens oppgave bør

være å stimulere nysgjerrigheten til elevene, og få dem til å ønske å lære å lære, og dermed lære mer. Men hva er det som driver elevene på veien mot ny kunnskap?

## 2.4 Motivasjon

*Motivation is an internal process. Whether we define it as a drive or a need, motivation is a condition inside us that desires a change, either in the self or the environment. When we tap into this well of energy, motivation endows the person with the drive and direction needed to engage with the environment in an adaptive, open-ended, and problem-solving sort of way (Reeve, 2018).*

Motivasjon beskrives, som nevnt ovenfor, ofte som en form for drivkraft, *både for retning, intensitet og utholdenhet* (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Drivkraften kan nært knyttes til arbeidsinnsatsen elevene legger inn i de mange oppgavene og utfordringene de møter i skolehverdagen. Det er derfor svært viktig å se på hva det er som motiverer elevene i forbindelse med dette studiet. Teorier om motivasjon og hvorfor elever gjør som de gjør, er det mange av. Det er heller ikke tvil om at graden av motivasjon styres av læringsmiljø og de didaktiske- og pedagogiske metodene til læreren, men i denne oppgaven fokuseres det på hvordan dagens vurderingssystem påvirker motivasjonen til eleven.

Når man taler om motivasjon, skiller man gjerne mellom indre- og ytre motivasjon. Den ytre motivasjonen kan være en følge av press fra andre, hvor det for eksempel foreligger en belønning for innsatsen. En slik belønning kan være en karakter på en oppgave, eller at elevene får lov til å gå ut til friminutt tidligere dersom det er god arbeidsro i timen. Læring som drives i form av ytre motivasjon har en tendens til å være kortvarig, og dette er uheldig for det langsiktige målet skolen har for elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Vurdering blir sett på som en ytre motivasjon. Man får en belønning eller “straff” i form av gode eller dårlige karakterer for arbeidet som er levert. Indre motivasjon er derimot definert som *atferd som individet har interesse for eller finner lystbetont, og som det vil utføre selv om det ikke finnes noen ytre belønning eller noen ytre konsekvenser* (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 144).

Deci og Ryans (1985) selvbestemmelsesteori, eller self-determination theory (SDT) omtaler indre motivasjon som noe som styres av gleden av selve aktiviteten, *og at indre motivert*

*atferd har en funksjon av grunnleggende psykologiske behov* (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.145). De grunnleggende behovene som er nevnt, er behovet for autonomi, behovet for kompetanse og behovet for tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 145). Graden av indre motivasjon vil styres av hvordan og hvor mye de tre behovene blir tilfredsstilt. For eksempel vil eleven ikke ha en indre motivasjon for arbeidet dersom oppgaven krever en annen kompetanse enn eleven innehar på tidspunktet. Dette kan knyttes nært til det som er forklart tidligere om “den nærmeste utviklingssonen”. Og i så måte og hvis graden av selvbestemmelse ikke er oppfylt, for eksempel ved at oppgaven er ene og alene bestemt av andre. SDT krever at eleven i noen grad føler for frihet, at evnene reflekterer vanskelighetsgraden og at den er tilfreds med fellesskapet den er en del av.

I nyere tid er det i tillegg, eller istedenfor, blitt fokusert mer på elevenes kognitive sider, som tanker forventninger og verdier, ved elevenes motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I de kognitive motivasjonsteoriene er man opptatt av hvilke mål og verdier som eleven innehar, og bruker disse for å se på og begrunne hvilken grad av motivasjon eleven har for eksempel skolearbeidet. I teoriene om *målorientering* skiller Skaalvik & Skaalvik (2013) mellom to hovedtyper: *oppgaveorientering* og *egoorientering*. Målorientering kan enkelt defineres som at motivasjonen styres av et *mål*. Det kan være bedre lønn, høyere grad eller hva som helst annet. I den grad man måler tilstedeværelsen av de to ovennevnte, så er det hvilken av disse som dominerer motivasjons-graden til elevene. Er eleven oppgaveorientert vil det bety at selve læringen er et mål i seg selv. Grunnen til arbeidsinnsatsen er at man skal øke forståelsen eller få bedre ferdigheter, fordi man ønsker det selv. Ved en egoorientering derimot, vil ikke læringen være et mål i seg selv - men heller at man ønsker å oppfattes som flink gjennom prestasjonene av medelever, lærere eller foresatte. Arbeidsinnsatsen blir definert som noe som er nødvendig, uavhengig av om man er oppgave- eller egoorientert. Den oppgaveorienterte er opptatt av at evnene er noe som formes av innsatsen (Duda & Nicholls, 1992 i Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det vil si at dersom eleven som er oppgaveorientert arbeider godt med oppgaven, vil kompetansen øke. Åge Diseth (i Danielsen, 2020) bruker to andre begreper: *mestringsmål* og *prestasjonsmål*. Mestringsmål betyr at arbeidsinnsatsen legges ned fordi elevene blir motiverte av å utvikle sin egen kunnskap om et emne eller i et fag. Ved at eleven har et prestasjonsmål, vil hen arbeide for å prestere best

mulig, og mestringen vil således forsvinne til fordel for prestasjonen, for eksempel at eleven søker høyest mulig karakter, til fordel for at kunnskapen øker.

STD og oppgaveorientert motivasjon kan slik sett ses nært knyttet til FFs tanker om læring. Det er i FF understreket betydningen av det relativt ukjente begrepet *dybdelæring*.

Dybdelæring defineres som *det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre* (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dybdelæring er det som menes at man trenger for å holde tritt med samfunnets raske utvikling. Det skal bidra til å stimulere motivasjonen elevene har for å gå dypere inn i arbeidsoppgaver i søken etter kunnskap, som senere skal brukes. Ved å tilfredsstille de grunnleggende psykologiske behovene elevene trenger, vil man kunne styre elevene mot en oppgaveorientert motivasjon som slik sett vil føre til et sunnere læringsmiljø og større grad av innsats for *å lære å lære*.

## 2.5 Faget kroppsøving, med utgangspunkt i hva som er lagt frem til nå

Historisk kommer kroppsøvingfaget først inn i skoleverket som gymnastikkfag i 1848, med det utgangspunktet at faget skulle gjøre guttene klare for tjenestegjøring i militæret. Jentene var unntatt fra gymnastikk. Først i 1889 ble faget obligatorisk som en del av opplæringen i byfolkeskolen (Augestad, 2003), da med inspirasjon fra militæret og treningen der, men det fantes også eksempler på ulike ballspill og annen type idrett. Hensikten med faget ble gitt å være en opplæring av regler i de ulike spillene, med den argumentasjonen om at dette kunne overføres til andre deler av livet, for eksempel som å følge reglene for hva som er lov og ikke i samfunnet, og slik sett ikke havne i fengsel eller bli tildelt andre typer bøter. Videre utover 1900-tallet ble faget endret fra en tanke om at det skulle bidra til mer disiplin i befolkningen, til å handle om personlig hygiene- og rennselse. Tanken var, ikke ulik dagens tanke, at man ved å bevege seg både skulle rense kroppen for ulumskheter som livsstilssykdommer og annen ubehag, men også for å lære om vask og dusjing. Dette varte helt fram til 60-tallet. Da var det flere innslag av ulike kreative øvelser, enn av de tradisjonelle idrettene. I tillegg fikk faget en kunnskapsplattform å skulle forholde seg til. Faget nærmet seg mer og mer de andre fagene. På 80-tallet var det et større fokus på det sosiale ved faget, at det foregikk i andre

rammer enn klasserommet, og at det skulle være fokus på gode holdninger i tillegg til ferdigheter og kunnskap. I 1997 kom friluftsliv og dans inn som obligatoriske aktiviteter i faget (Flagestad, Leirhaug, Lyngstad, & Nelvik, 2011). Det var større innslag av teori i form av treningslære og fysiologi, samtidig som det igjen var et stort fokus på de tradisjonelle idrettene. I LK06 ble kompetansemålene innført, og den største endringen fra tidligere var at disse målene gjorde undervisningen målbar. Kroppsøvingsfaget tok et steg nærmere de andre fagene etter innføringen av denne læreplanen. For eksempel kunne man som lærer finne en runde på 3000 meter og definere ulike tider for hva som var karakteren 6, 5 og så videre. Tiden eleven løper inn på, blir da karakteren eleven får. De elevene som løp fortest, hoppet høyest og hadde best utholdenhet fikk de beste karakterene (Brattenborg & Vinje, 2016), ikke ulikt en hvilken som helst prøve i klasserommet. I 2012 skjedde det derimot en endring igjen. Da skulle læreren ta hensyn til *forutsetningene til den enkelte eleven*. Dette betyr at man ikke behøver å ha god faglig kompetanse i faget for å oppnå en god karakter. Og dette er det største avviket fra de andre fagene i skolen. Ferdighetsbegrepet i tradisjonell forstand forsvant ut ved at hensynet til forutsetningene kom inn. Dette gjorde at hensynet til elevenes arbeidsinnsats i *utviklingen* av disse ferdighetene stod klarere fram, som igjen førte til at lærernes pedagogiske skjønn ble utfordret ytterligere. Dette fordi lærerne nå ikke hadde noen konkret fasit på hva som var riktig utførelse av aktiviteten. Det som er interessant for denne oppgaven, er på hvilket grunnlag man kunne gjøre en slik endring ved dette faget, men allikevel beholde den “vanlige” vurderingen i de andre fagene?

En liten kvalifisert digresjon: Jeg hadde en lærer på høyskolen jeg tidligere studerte ved som en gang sa det så fint:

*Hvem er du til å bestemme og vurdere om en forlengs rulle er utført riktig? Når eleven arbeider med det som er oppgaven: Ta en forlengs rulle! I starten tør hen ikke, men etter tre uker er produktet en forlengs rulle som forsvinner langt utover til høyre for matta som er ment for beskyttelse. Eleven gjør så godt hen kan, ut fra de forutsetningene hen har og det er det viktigste med faget.*

Denne måten å se hvordan en oppgave blir jobbet med på, har formet meg som lærer - ikke bare i kroppsøving, men det har og blitt overført til andre fag. Forskjellen er at jeg kan applaudere og belønne i kroppsøving som følge av bedre karakter, i motsetning til andre fag

hvor jeg bare blir stående og klappe - og det betyr egentlig ikke så mye for eleven som har “feilet”.

Argumentasjonen for hvorfor innsatsen igjen kom inn i vurderingspraksisen har sine utspring fra at det vil lønne seg for samfunnet dersom enkelteleven har et sunt forhold til egen kropp, dens begrensninger og muligheter og får inspirasjon til *livslang bevegelsesglede*. Den faglige kompetansen om trening og livsstil suppleres altså med gode holdninger, fair play og arbeidsinnsats i vurderingspraksisen. Dette gjøres det også den dag i dag. Læreren fra høyskolen hadde en tydelig filosofi om utforskning, prøving og feiling. At elevene skulle få god tid til å lære seg de ulike teknikkene ut fra deres egne forutsetninger i fellesskap med andre. Knyttet opp mot fagfornyelsen kan dette nært relateres til viktigheten av å *lære å lære* og at læringen skjer i et fellesskap.

Over er lærerens profesjonelle skjønn nevnt. Vurderingen i kroppsøving kommer ikke med en fasit på hvor mange prosent eller hvor stor del innsatsen skal telle i samråd med de andre elementene som gir en standpunktvurdering - og dette kan sikkert kritiseres, men det vies det ikke plass til i denne oppgaven. Jens E. Birch argumenterer i *Kroppsøvingsfagets didaktiske utfordringer* (2016) med utgangspunkt i Gadammers hermeneutikk at subjektiv vurdering, med lærerens profesjonelle skjønn, er den mest rettferdige - fordi det er den mest objektive. Dette fordi at objektivitet i denne sammenheng tar utgangspunkt i at man kan se en sak fra så mange perspektiver som mulig *og at forståelse og enhver sak og ethvert fenomen starter med en personlig erfaring (fordom)*. Birch argumenterer for at kroppsøvingsfaget har en rettferdig (med utgangspunkt i Aristoteles’ definisjon av begrepet) vurdering dersom læreren har forståelse for og klarer å se eleven fra så mange perspektiver som mulig.

## Kapittel 3: Forskningsmetode, design og validitet

### 3.1 Innledning

I denne delen knyttes teorien i større del direkte opp mot denne oppgaven. Kapittelets hensikt er å forsvare valgene som er tatt i prosessen mot ferdigstilling og slik sett øke validiteten til hele oppgaven. Her vil leser kunne se begrunnelser for valget av metode, hvilket



vitenskapsfilosofisk syn som ligger til grunn for oppgaven og et delkapittel om reliabilitet, validitet og de etiske utfordringene forsker har møtt på underveis. Dette kapittelet er og til for at leser skal kunne forstå kapittel 4, hvor funnene blir lagt frem, på en bedre måte.

### 3.2 Metode

Begrepet metode stammer fra *methodos* og betyr *veien mot målet*. *Målet* er å svare så godt som mulig på problemstillingen, og på veien dit må en forfatter ta mange valg om hvordan man med mest mulig kvalitet og sikkerhet vil kunne løse de delene en oppgave som dette er bygget opp av. Befring (2020) skriver at det uavhengig av oppgavens omfang og størrelse vil være de samme forskningsmetodiske kravene. Blant annet at det er en eller flere klare problemstillinger, valide og reliable data, kompetent analyse og tolkning av data og metodiske tiltak mot feilfaktorer. Tradisjonelt har forskning innenfor pedagogikk holdt seg til enten historiske, kvalitative eller kvantitative metoder (Befring, 2020). Det er ulike varianter, fordeler og ulemper ved alle. Kapittel 3 i denne oppgaven vil i stor grad handle om å begrunne og forsvare valgene av metode som er brukt for å kvalitetssikre resultatene slik at konklusjonen vil ha størst mulig grad av validitet og videre hensikt. I denne delen vil man kunne se hvilket læringsteoretisk grunnlag oppgaven er bygget rundt, det vil være en gjennomgang av faktorer som vil kunne påvirke avslutningens relevans og tyngde og en begrunnelse for valg av forskningsdesign og -metode.

### 3.2 Vitenskapsfilosofisk syn

Vitenskap kan defineres som en systematisk måte å studere ulike fenomener på. Systematikken innebærer at en studie ikke kalles vitenskap med mindre man etterlever mange ulike kriterier for det som er god og anerkjent forskning. Det finnes ulike standarder. Et eksempel på en slik standard er for eksempel at visse kriterier må være oppfylt for at man kan generalisere eller utvide en påstand til å gjelde en gitt mengde av befolkningen som ikke nødvendigvis er aktører i undersøkelsen. Dette er ment for at forskningen skal holde vann. At den skal kunne betraktes som valid og forstås av alle kretser som "godkjent" kunnskap. Kunnskap bringer oss inn på vitenskapsfilosofiske syn, eller ståsted. Det er nemlig ikke bare en måte å forstå kunnskap på. Det avhenger av hvilket grunnleggende syn man har på virkeligheten (ontologi) og hvordan man forstår kunnskap (epistemologi) (Ringdal, 2018).

I tabellen under vil leser finne en rask gjennomgang i stikkordsform som viser de viktigste kjennetegnene og delene fra noen av de ulike vitenskapsfilosofiske synene som har dominert epistemologien og ontologien. Tabellen er skissert med utgangspunkt i Ringdals gjennomgang i boken *Enhet og mangfold* (2018).

<b>Logisk positivisme (1920-årene)</b>	<b>Kritisk rasjonalisme</b>	<b>Thomas Kuhn's paradigmer</b>	<b>Sosial konstruktivisme</b>
vitenskapelig verdensoppfatning  frigjør vitenskap fra metafysikk  verifikasjon/falsifikasjon er veien mot kunnskap  utsagn om verdi er ikke verifiserbare - og derfor ikke vitenskapelige	Karl Popper  Induksjonsproblemet  full sannhet/sikker kunnskap finnes ikke  teoriene må være falsifiserbare for å være vitenskapelige	vitenskapen har utgangspunkt i ulike faser  paradigmer skaper ny vitenskapelig aktivitet  majoritetens mening råder kunnskapssynet til alle	virkeligheten er sosialt konstruert  forhold i samfunnet kan endres av oss  klassifisering  ideenes makt  hvordan oppfatter man verden?  kritisk sans ovenfor hva som er "sant" (konstruert).

Man har som forsker et vitenskapsfilosofisk ståsted, eller grunnsyn om du vil. Det handler om epistemologi og ontologi. Dette prosjektet plasserer seg i samfunnsvitenskapen. Det er mennesket, med alt det innebærer, som skal studeres. Den største forskjellen på natur- og samfunnsvitenskapen er nemlig det at mennesket i seg selv skiller seg fra annet på jorden på mange områder (Ringdal, 2018). Det er mer komplekst. Mennesket som studerer, og som studeres, har blant annet med seg ulike erfaringer, meninger, verdier og tanker rundt fenomener. Et atom vil gjøre som et atom skal. Steinen vil falle ned om du slipper den. Men vi mennesker er ulike.

Samfunnsvitenskapens mål er å forklare fenomener som finnes i samfunnet (Ringdal, 2018). På veien mot dette vil man kunne ta et holistisk- eller individualistisk perspektiv. Det holistiske perspektivet er en ovenfra og ned- holdning. Man undersøker hvordan samfunnet påvirker individet. Ved en individualistisk holdning vil man se på hvordan individet påvirker

samfunnet. Enkelt forklart. I dette studiet vil man se et individualistisk perspektiv. Det er elevenes mening om forhold i samfunnet som skal belyses i størst grad. Men man vil nok oppleve at noe av fokuset er holistisk, i den form at forhold i samfunnet (vurderingspraksisen) legges frem i deler av oppgaven.

Dette studiet baseres på en sosial konstruktivistisk forståelse av ontologi og epistemologi. Forskerens forståelse av virkeligheten bygger seg rundt tanken om at den er sosialt konstruert av historien, kulturen og menneskene i den. Dette vil si at samfunnet, med de forhold og fenomener i det, hele tiden vil kunne forandres til det bedre gjennom *ideenes makt*. De mest troverdige ideene vil ha rot i forskning med utgangspunktet i at man er kritisk til det som er som allerede er konstruert, og det er dette som er hensikten med denne studien. Å så frø om revidert “lokal” kunnskap som på sikt kan gjelde for flere.

### 3.3 Validitet, reliabilitet og etiske vurderinger i oppgaven

Spørsmålene rundt validitet, reliabilitet og generalisering knytter seg historisk sett til kvantitative data. I dette studiet brukes det som sagt en “mixed-method”, så i denne delen vil jeg i all hovedsak kommentere validitets- og reliabilitetsbegrepene opp mot spørreundersøkelsen brukt i studiet, selv om det vil være noen innslag av kommentarer knyttet til den kvalitative undersøkelsen og dens validitet og reliabilitet også. Begrepene kan og brukes som *bekreftbarheten og troverdigheten* (Ringdal, 2018, s. 247) til oppgavens undersøkelser. Reliabiliteten styrker oppgavens validitet, og jeg vil derfor forsvare oppgavens reliabilitet før jeg vurderer validiteten.

#### 3.3.1 Reliabilitet

Begrepet reliabilitet knytter seg, som nevnt ovenfor, til troverdigheten i forbindelse med innsamlingen av data. Da dukker gjerne begreper som utvalg, populasjon, standardisering, m.fl. opp. Når det gjelder utvalget knyttet til undersøkelsene, er det kun en ungdomsskole som er representert. I forbindelse med valg av utvalg, så har man som forfatter av prosjektet mange muligheter. Alle mulighetene har ulike fordeler og ulemper med tanke på validitet og reliabilitet.

Den kvantitative delen av studiens utvalg er basert på en *slumpmessig utvelging* (Grønmo, 2004). Det vil si at aktørene i studiens univers er valgt ut fra hvem som er der den dagen undersøkelsen blir gjennomført på skolen. Dagen undersøkelsen fant sted var “alle” elevene til stede på skolen. Det vil si at det ikke var turdag, valgfag på tvers av klasser eller lignende hendelser i gang på skolen. Undersøkelsen ble i tillegg gjennomført på morgenen. Da er alle klassene i sitt eget klasserom, med sin egen kontaktlærer. Dette kan skape en trygghet for gjennomføringen av undersøkelsen. Det vil slik ikke være en begrensning av skjevheter som følge av valget om hvor og når undersøkelsen finner sted (Grønmo, 2004). Annet enn at flere av elevene enn normalt kan ha vært syke eller borte fra morgenen av. Det kan og nevnes at undersøkelsen ble utført da skolen var på gult nivå med tanke på smittevern hensyn. Dette vil si at det mest sannsynlig var flere elever til stede for undervisning på skolen.

Grønmo (2004) skriver at oppgavens reliabilitet avhenger av to hovedpunkter. Stabilitet og ekvivalens. Stabilitet omhandler datamaterialets funn til å være de samme ved ulike tidspunkter. Altså at den samme undersøkelsen skal gi det samme svaret ved to gitt gjennomføringer. I denne undersøkelsen kan funnene påvirkes av tiden, fordi elevene vil modnes og ha mer kunnskap etterhvert som tiden går. Likevel vil meningene om dagens vurderingssystem “sitte inne”, så lenge det forblir likt, til tross for økt modenhet og mer kunnskap. Økt modenhet og mer kunnskap kan i like stor grad føre til en sterkere mening om at vurderingspraksisen bør endres. Reliabilitet i form av ekvivalens tar for seg *samsvaret mellom det innbyrdes uavhengige datainnsamlinger på samme tidspunkt* (Grønmo, 2004, s. 243). Det vil si at dersom reliabiliteten i form av ekvivalens skal være høy, må funnene være de samme om en annen forsker hadde gjennomført samme undersøkelse med det samme utvalget på det samme tidspunktet. Altså om studien hadde hatt en annen forfatter, men brukt samme undersøkelse, hadde svarene vært de samme. Det vil ikke bli gjennomført en test-retest i denne studien, så om reliabiliteten i form av ekvivalens er høy eller lav, må man bare anta for seg selv, men det at forskningsmetoden er nøye forklart, vil være med på å øke den noe. Så sjansen for at en annen forsker vil kunne gjøre nøyaktig det samme, vil være større, og derfor vil og muligheten for å de samme svarene korrespondere med dette.

I studiet vil empiri knyttes opp mot tidligere teori som omhandler fagbegreper og større teorier. Ved å knytte disse sammen, vil reliabiliteten øke fordi det er tydelige sammenhenger

mellom forskning og den opplevde hverdagen til elevene. Datainnsamlingsteknikken vil være et selvutfyllende spørreskjema i Universitet i Oslos nettskjema. Valget på program for gjennomføring er knyttet til hensynet til elevenes rett på personvern i forbindelse med svarene.

### 3.3.2 Validitet

Utfordringene knyttet til validitet er ofte i behandlingen av *psykisk data* (Befring, 2020). Altså ikke noe som kan måles direkte. I denne oppgaven hvor det som behandles er tanker og meninger fra elever, vil reliabiliteten her avhenge av hvor valide data som kommer fram av undersøkelsen, og for å begrense problemer knyttet til validiteten er det en del tiltak man må gjøre som forfatter. I forskningen opererer Kleven & Hjordemaal (2018) med tre typer validitet. Begrepsvaliditet (1) omhandler operasjonaliseringen av begrepene i studiet, indre validitet (2) knytter seg til tolkingen av relasjonen mellom variablene i undersøkelsen og ytre validitet (3) handler om i hvilken grad studiens funn kan benyttes utenfor ens lokale felt. Tanken er at dette prosjektet skal kunne åpne opp for nye diskusjoner rundt dagens vurderingspraksis, og det er ikke oppgavens hensikt å skulle ende opp med en form for generalisering, og derfor vil jeg jobbe for at oppgaven inneholder stor grad av begreps- og indre validitet, og derfor vil dette være det som legges fram her (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Begrepsvaliditeten vil si hvordan begrepene i studien er *operasjonalisert* (Kleven & Hjordemaal, 2019). Altså hvordan begrepets teori henger sammen med opplevd praksis. I oppgaven brukes for eksempel “mixed methods” for datainnsamling. Både kvalitative og kvantitative innsamlingsmetoder er representert. Dette er med på å styrke oppgavens metodevaliditet fordi man får ulike synspunkt og meninger fram på forskjellige måter, noe som vil samsvare med prosjektets hensikt. Videre vil man møte lærings- og motivasjonsteori. Læringsteorien som er valgt som grunnlag for oppgaven, er basert på hvilken teori læreplanen er bygget opp på. Den er derfor aktuell og begrunnet via andre, selv om man og kan argumentere for at andre læringsteorier er representert i læreplanen. I tillegg vil man som deltaker møte “kontrollspørsmål” i den kvantitative undersøkelsen som vil/ikke vil understreke om læringsteorien går overens med det deltakerne opplever i hverdagen.

Som nevnt over er det ikke i oppgavens hensikt å skulle generalisere svarene. Det vil si at resultatene ikke i stor grad vil kunne brukes for å forklare en generell opplevelse av det som undersøkes. Prosjektets formål er å kunne skape informasjon som kan kunne bygges videre på og gjelde i et større perspektiv, hvis resultatene tilsier det. Det vil derfor være en lav, om ikke ikke-eksisterende grad av generaliseringsvaliditet. Til det er utvalget for lite og ikke tilfeldig valgt, blant annet. Grønmo (2004) vil derfor si at denne studien har et *pragmatisk utvalg* (s. 100).

### 3.3.3 Etske vurderinger

Etikk handler i bunn og grunn om hva som er rett og hva som er galt, og henges ofte på samme knagg som moralen. I forskning vil forfatterens “gode” eller “dårlige” moral være grunn nok til å forkaste konklusjonen før den i det hele tatt er produsert. Det er et grunnleggende krav i forskningen at den er forankret i de etske verdiene den er en del av. Verdiene er til for å sørge for at forskningen er verdig og gjennomført på en forsvarlig måte. I pedagogikken er det og ofte et spesielt fokus på barn, og *barn har særlige behov for og rett til beskyttelse* (Befring, 2020). I en masteroppgave som har som hovedoppgave å undersøke elevers erfarte skolehverdag i form av vurdering, vil det være essensielt å få empiri basert på deres oppfatninger om hvordan praksisen er og hva de tenker om hvordan den kan bli. Dette medfører flere og mer kritiske etske- og personvernmessige utfordringer. Ideen og motivasjonen bak oppgaven, krever elevers tanker og meninger rundt vurdering. Det er begrunnet tidligere, men hvilke hensyn man må ta og hvilke tiltak som må gjøres, begrunnes videre i denne delen.

Alle barn skal i utgangspunktet bli sett på som sårbare i den grad at det ikke kan forventes at de forstår konsekvensen av deltakelse i et forskningsprosjekt, særlig ved prosjekter der historiske, familiære eller sensitive opplysninger behandles. En forskningsprosess kan i enkelte tilfeller avdekke forhold som bryter med norsk lov og kan skape konflikter innad i familier eller andre relasjoner (lærer - elev, for eksempel). I denne oppgaven vil ikke hensikten være å få data utenom tema som er den opplevde og erfarte skolehverdagen, og man vil i så måte ikke få kunnskap om situasjoner utenom, men man kan aldri garantere at

spørsmålene besvares direkte eller om deltakeren forholder seg til dette spesielt i en intervjusituasjon. I den kvantitative undersøkelsen elevene svarer på, vil man være låst til påstanden forfatter legger frem, og man vil i så måte ikke kunne formidle opplysninger man ikke vil ha. I den forbindelse, at man opprettholder personvernet og beskyttelsen av barnet, er den noen særlige krav til hvordan prosessen gjennomføres:

Som følge av *lov om personregister* (1978) som ivaretar deltakernes integritet er det kommet krav om informert samtykke, anonymisering og trygg oppbevaring av data, innsiktsrett og taushetsplikt for alle som medvirker i forskningsprosjektet (Befring, 2020). *Informert samtykke* omhandler deltakernes krav til informert og fritt samtykke. Dette innebærer at informasjonen om prosjektet skal være gitt i forkant av innhenting av opplysninger.

Informasjonen skal i tillegg være forstått av deltaker. I begge undersøkelsene tilknyttet denne oppgaven er informasjonen gitt tilpasset målgruppen i forkant av undersøkelsene. I tillegg er det sendt ut samtykke fra foreldre i den kvalitative delen av undersøkelsen. Det er vurdert til at sjansen er større for at sensitive opplysninger vil bli gitt her, i forhold til den kvantitative. Samtykket fra den kvantitative undersøkelsen er gitt ved at det er informert om at det er frivillig deltakelse og deltakerne kan til enhver tid stoppe eller angre på svar.

Belastningsrisikoen til deltakerne anses å være minimal, da ingen sensitive opplysninger kommer frem eller skal behandles. Det er kun elevenes opplevde skolehverdag med hovedvekt på læring og vurdering som er av nytteverdi for forfatter, og dette har også dannet grunnlaget for alle spørsmål brukt i undersøkelsen.

I tillegg til at samtykket skal være informert og fritt, er det og kommet krav om konfidensiell og anonym deltakelse. Deltakernes personlige forhold skal behandles konfidensielt. Dette betyr at opplysninger om blant annet kjønn og alder skal behandles fortrolig og ikke kunne spores tilbake til den enkelte. Dette handler om kravet om anonymitet. Svar og meninger som kommer fram i dette prosjektet, vil ikke kunne spores tilbake til den enkelte ved at det ikke behandles navn i den kvantitative undersøkelsen. I det kvalitative gruppeintervjuet vil det bli gitt pseudonymer, slik at det kun er forfatter som vet hvem som svarer hva. Dette vil og bli gitt informasjon om. De mange etiske utfordringene en møter i forbindelse med forskning som involverer barn og unge blir her ivaretatt, spesielt med tanke på godkjent søknad til NSD.

## 3.4 Forskningsmetode

### 3.4.1 Begrunnelse

Kunnskapsgrunnlaget i samfunnsvitenskapelige studier kan i stor grad leses av forholdet mellom metodologisk individualisme og metodologisk kollektivism (Grønmo, 2004). Den metodologiske individualismen bygger på kunnskapen om individet og det som omhandler hen. Metodologisk kollektivismen bygger på kunnskapen om flere individer. Med en gang man ser på korrelasjonen, avvikene og sammenhengene mellom disse, vil man kunne bygge kunnskap som i mer eller mindre grad kan støttes/forkastes til å gjelde samfunnet forøvrig. Det vil si at hvis antallet aktører tilfredsstilles og velges på en måte som er valid, vil man kunne for eksempel generalisere en påstand, og dermed skape ny eller støtte opp om gammel “kunnskap”. Kunnskap er målet i studier som denne, enten det er ny, utvidet eller revidert kunnskap og forskningsmetoden er et systematisk arbeid mot dette målet.

Problemstillingen i dette prosjektet er åpen for flere måter å samle inn data på. Det jeg vil gjøre, er å kombinere en kvantitativ spørreundersøkelse på elever med en kvalitativ innsamling i form av en gruppesamtale med et utvalg elever. Spørsmålene i intervjuet vil være på bakgrunn av elevenes svar på spørreundersøkelsen, og jeg vil derfor kunne undersøke de svarene jeg ønsker på en annen og dypere måte. Det kvalitative intervjuet vil derfor formes av den kvantitative undersøkelsen. En slik tilnærming til innhenting av empiri, kalles for en “mixed methods” (heretter MM). MM som et tredje supplement til de to allerede veletablerte og tradisjonsrike kvantitative- og kvalitative metoder er relativt nytt, men mulighetene til å få *flere* synspunkt fra aktørene i systemet vil, for meg, være den beste måten å finne svar til denne oppgavens problemstilling. Edvard Befring (2020) skriver i boken sin om “Sentrale forskningsmetoder” blant annet at:

*Da kvalitative og kvantitative metoder har forskjellige fortrinn, kan det være formålstjenlig med en kombinert tilnærming. Det kan innebære at kvalitative data benyttes for å følge opp en kvantitativ studie. Mens den kvantitative undersøkelsen kan gi oversikt over sentrale trekk ved problemområdet, vil den kvalitative oppfølgingen kunne gi en faglig nyansering og fordypning (Befring, 2020, s. 14).*



En av styrkene ved MM er at man får en “rikere” forståelse av forskningsfunnene - nettopp fordi man kombinerer bruken av de to ovennevnte forskningsmetodene. I denne studien vil det blant annet bli sett på korrelasjonen mellom elevenes svar i den kvantitative undersøkelsen og svarene fra det kvalitative intervjuet, med tanke på hypotesen om at læringsutbyttet vil øke dersom arbeidsinnsatsen vil være en del av vurderingsgrunnlaget. For å finne denne mulige korrelasjonen, har jeg valgt å gjennomføre en spørreundersøkelse som er ment for elevene.

### 3.4.2 Kvantitative undersøkelser

I jakt etter samfunnsvitenskapelige verdier skiller man mellom empiriske- og normative studier (Grønmo, 2004). I de empiriske studiene vil man søke fakta, i den grad man kan det. Fakta vil for eksempel kunne være hvor mange menn finnes i alderen 20-24 år i Norge. Da finner man et svar på hvordan de *faktiske forholdene er i samfunnet*, som Grønmo (2004, s. 27) skriver. Derimot, om man skal finne ut av hvordan samfunnet *bør* være, vil man utføre en normativ studie. En slik studie tar utgangspunkt i verdier og holdninger deltakerne har til samfunnet og hvordan de mener det kan endres. Derfor vil spørreundersøkelsen i denne studien være normativ. Hensikten er å finne ut av hvordan vurderingssystemet i ungdomsskole bør være, med utgangspunkt i elevene.

Spørreundersøkelser eller surveys (heretter spørreundersøkelse) går klart innenfor en del av de kvantitative forskningsmetodene og er ofte brukt i samfunnsvitenskapelige studier og til utarbeidelse av statistikker, og går langt tilbake i tid. En spørreundersøkelse er i boken “Enhet og mangfold” av Kristen Ringdal definert som: *... .. er en systematisk metode for å samle inn data fra et utvalg personer (bedrifter/organisasjoner) for å gi en statistisk beskrivelse av den populasjonen utvalget er trukket fra* (Ringdal, 2013). Hensikten med spørreundersøkelsen i denne studien er å få fram elevenes meninger om dagens vurderingspraksis. I tillegg vil det være spørsmål som er definert slik at det vil fremkomme meninger om hvorvidt arbeidsinnsatsen bør være en del av vurderingsgrunnlaget, og videre om elevene da tror at dette vil kunne øke læringsutbyttet deres. Hensikten er å få isolerte spørsmål som kan tolkes frem til mer sammensatte svar og videre brukes i gruppeintervjuet. Spørreundersøkelsen vil være laget for å treffe målgruppen, og derfor vil spørsmålene måtte være enkle å forstå. Ringdal understreker viktigheten av at undersøkelsen bør starte med *lette*,

*nøytrale og ufarlige spørsmål* (Ringdal, 2001, s. 208), fordi deltakerne skal gjøres motivert til å fullføre undersøkelsen. I tillegg bør det være en systematikk i spørsmålenes rekkefølge, en skal ikke blande temaer for ikke å forvirre deltakeren. I undersøkelsen her vil åpningsspørsmålet vært knyttet til dagens vurderingspraksis, før en så går over på spørsmål knyttet til karakterens opplevde symbolske verdi - for eksempel i form av i hvilken grad dagens karaktersystem skaper sosiale forskjeller i klassen. Deretter vil spørsmålene dreies mot problemstillingen i mer konkret form. Det samme spørsmålet som stilles i problemstillingen, vil stilles til elevene (i stor grad).

I spørreundersøkelsen knyttet til oppgaven, vil det brukes en *Likert-skala* (Ringdal, 2001, s. 202). I en slik skala graderer aktørene (deltakerne) svarene sine. Det vil være alternativer fra 1- 5, hvor 1 er “enig” og 5 er “uenig”. Dersom aktørene huker av på 3, vil det bety at de ikke har noen mening om spørsmålet. Det er og mulig å ikke svare, om man ikke vil. En Likert-skala brukes ofte der aktørenes holdninger og verdier om spesifikke problemstillinger skal undersøkes. I en slik skala, forklarer Ringdal (2001) at det settes i gang noen mentale prosesser hos aktørene. De må tolke spørsmålet, sjekke lagret informasjon, forme et svar og så redigere svaret (Ringdal, 2001, s. 203). For eksempel hvis man tar et spørsmål fra undersøkelsen. “Jeg lærer best når jeg får diskutert utfordringer sammen med andre” - vil aktøren måtte tolke spørsmålet. Hva er å lære? Hva er en utfordring? Hvem er andre? Så må de tenke igjennom med seg selv hva man tidligere har erfart, for så å formulere et svar på spørsmålet ved å huke av på hvor enig eller uenig man er i påstanden.

### 3.4.3 Kvalitative undersøkelser

Som følge av svarene i spørreundersøkelsen vil jeg velge ut en gruppe elever som skal inn til et uformelt gruppeintervju. *Kvalitative data foreligger vanligvis i form av verbale beskrivelser* (Kleven & Hjordemaal, 2018) - sammenlignet med spørreundersøkelsen vil det her være større mulighet til tenking og refleksjoner rundt spørsmålene som skal bli besvart. Formålet med innsamlingsmetoden er derfor å få intervjuobjektens erfaringer, meninger og refleksjoner fram i lyset for tolkning og vurdering av forskeren (Kvale & Brinkmann, 2015). Dataen vil brukes for å finne korrelasjon og å få en dypere begrunnelse av det som kommer frem av spørreundersøkelsen. Korrelasjon betyr *statistisk sammenheng mellom to variabler* (Ringdal, 2018, s. 313). Variablene i denne studien kan være *læringsutbyttet* og

*arbeidsinnsats*. Det er her man skal finne statistiske sammenhenger og undersøke videre hva den ene vil ha å si for den andre - og visa versa. Jeg vil benytte meg av en gruppesamtale med elevene. Spørsmålene vil i stor grad bli lagt opp likt som i spørreundersøkelsen, men i intervjuet vil de avhenge av hva de svarer. Slik sett vil det være et delvis uformelt- eller semi-strukturert intervju. Det er ikke faste rammer for hvor vi skal når, så lenge man holder seg innenfor temaet. *Målet med det semistrukturerte (livsverden) intervjuet er å få intervjuobjektets beskrivelser for derfor å tolke betydningen av disse* (Kvale & Brinkmann, s. 22). Med livsverden menes den verden intervjuobjektet lever i og opplever. Gjennom et kvalitativt intervju har forskeren muligheten for et meningsfylt innblikk i intervjuobjektets grunnleggende opplevelser av temaer som vil være av relevans - forskningsintervjuet er en interpersonlig situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved mer formelle intervjuer vil det være enklere å skulle sammenligne svarene man får av de ulike informantene, men ved denne type problemstilling vil det være mer formålstjenlig å skulle bygge oppunder relasjonen man i større grad opplever ved at samtalen har et mer naturlig preg, spesielt med tanke på at dette er ungdommer man er nødt til å gjøre trygge på situasjonen for å få gode, relevante og "riktige" svar.

I mitt intervju vil jeg starte med å introdusere oppgaven min for intervjuobjektene - en briefing, både for å opplyse om formålet, men og for å lede samtalen dit at de svarene jeg får, vil være av relevant betydning for meg. I tillegg vil det være lurt, ifølge Kvale & Brinkmann, å skulle fortelle om de formelle rammene. Hensikt, personvern og hvordan materialet hentes inn (lydopptaker eller lignende) bør være informert om i forkant av intervjuet, slik at det ikke er noe annet selve samtalen som intervjuobjektet fokuserer på. Det er en enorm fordel om intervjuobjektet føler seg fortrolig med situasjonen, og det er det forskeren som har det store ansvaret med å få til. Forskjellen på et strukturert- og et semistrukturert intervju er først og fremst at det semistrukturerte handler om å få til noe som ligner mer en samtale i motsetning til et "avhør" av objektet. Det blir i mye større grad drøftet erfaringer fra begge "leire" og spørsmålene blir ikke fulgt slavisk, men endrer seg i takt med svarene.

På veien mot innsamling av denne typen data vil det måtte gjøres en del i forkant av samtalen. Blant annet bør man utforme en intervjuguide. Denne vil være til stor hjelp for

forskeren dersom den er utarbeidet nøye. Intervjuguiden sørger for at samtalen holder seg til tema, og at informasjonen man skaffer seg i samtalen er av relevans for studiet.

## Kapittel 4: Analyser

### 4.1 Innledning til analysekapittel

I denne analysen vil jeg gå igjennom svarene fra spørreundersøkelsen uten å knytte det opp mot teori fra tidligere i oppgaven (det vil være sentralt i kapittel 5). Man vil likevel kunne se teori knyttet til analyse av ulike data, hvor Grønmo (2004) og Kvale & Brinkmann (2015) er de mest sentrale. De største forskjellene i analysemetoden er at i spørreundersøkelsen vil man kommentere tall og statistikk, mens i gruppeintervjuet vil det være replikker fra elevene som kommenteres. Det vil si at fokuset på *tall* vil være sentralt i 4.2, mens det er fokus på *tekst* i 4.3 (Grønmo, 2004). For ordens skyld: Elevene vil bli gitt pseudonymer, men er mellom 13 og 16 år gamle og knyttet til et helt normalt skolenivå (jf. elevundersøkelse og nasjonale prøver).

### 4.2 Spørreundersøkelse

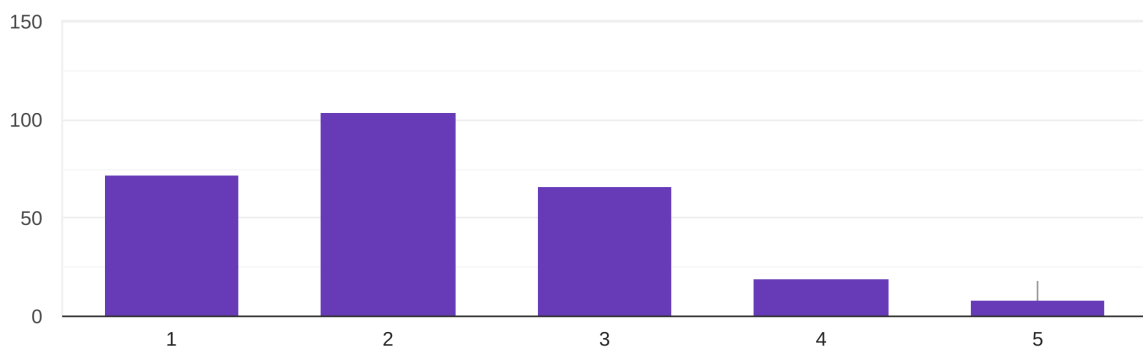
*Siktepunktet for kvantitative analyser er vanligvis å etablere en representabel oversikt over generelle forhold eller å teste teorier og hypoteser om bestemte samfunnsmessige sammenhenger* (Grønmo, 2004 s. 289). I denne delen vil svarene vises og kommenteres i stor grad ved hjelp av søylediagrammer knyttet til de ulike spørsmålene i undersøkelsen. Spørsmålene er organisert inn i overordnede temaer. Søylediagrammet er, og har vært, mye brukt for å vise statistikker på en enkel måte og leser vil med stor sannsynlighet ha vært borti denne typen før, og derfor ha kjennskap til og erfaring med hvordan man leser dem. Søylediagrammet vist i denne oppgaven viser antallet svar på y-akse og hvilket svar på Likert-skalaen eleven har plassert seg på. Svaralternativ 1 betyr at eleven er helt enig i påstanden lagt fram fra forsker. 3 betyr at eleven enten ikke vet, eller er likegyldig til påstanden, og 5 betyr at eleven er helt uenig i påstanden. I svarene lagt frem vil 1 og 2 behandles som enig og 4 og 5 som uenig i påstanden. Det vurderes ikke i hvilken grad elevene er enig i denne analysen. Statistikken i denne studien vil vise mønstrene i miljøet ved

den aktuelle skolen, og videre kommenteres av forsker. Hvert av spørsmålene som har en nytteverdi for videre diskusjon og resultat vil ha sitt eget avsnitt hvor svarene og formuleringen blir kommentert. I begynnelsen av avsnittet vil det legges frem hvorfor spørsmålet er av betydning for oppgaven. Spørreundersøkelsen fikk inn 269 svar fra elever. I forhold til antallet elever tilknyttet skolen, er dette et representativt utvalg av populasjonen. Det er derfor gitt som sannsynlig at svarene i stor grad kan knyttes til hele skolens elevmasse i antakelsene til forsker. Undersøkelsen er gjennomført med UiO nettskjema, men resultatene er overført herfra og til Google Regneark - fordi det er det verktøyet forfatteren av studien er mest komfortabel med.

#### 4.2.1 Vurdering

Dersom oppgavens skal ha noen form for tyngde, er det viktig å undersøke om elevene er kjent med hva det er de vurderes for. En annen måte å si det på, er hvorfor elevene får den karakteren de får, og ikke en annen. For å undersøke dette, så la jeg fram følgende påstand som innledning til undersøkelsen:

Jeg kjenner til hvorfor jeg får de ulike karakterene i de forskjellige fagene (hva jeg blir vurdert i).  
269 svar



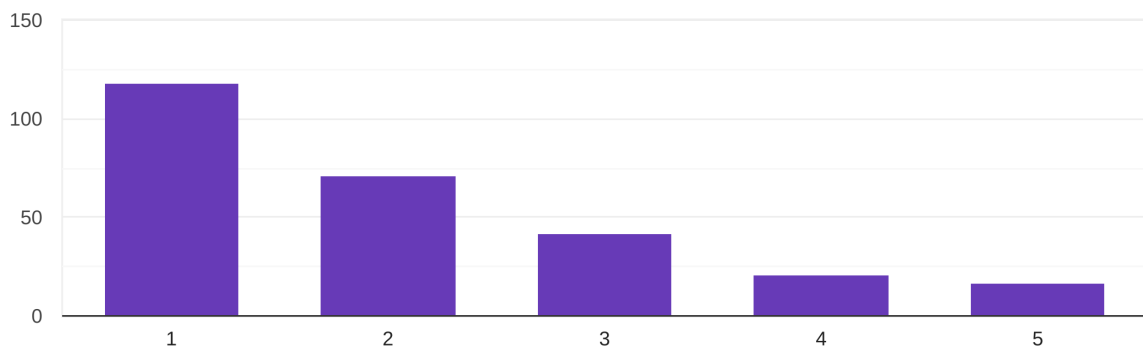
*Figur 4.2.1.1 Om kjennskap til vurderingen*

Som man ser av resultatet, vet mange av elevene hva de blir vurdert i. Det er kun 10% som er uenig i påstanden og derfor ikke er helt sikre på hvorfor de får den karakteren de får. Dette viser at svarene jeg får videre, har mer “tyngde”, fordi elevene vet hva det er som gjør at de får karakteren 4 og ikke 5, for eksempel. De er tydelig bevisste på vurderingen i de ulike fagene.

Videre vil jeg undersøke hvorvidt karakterene spiller inn på elevenes mestringsfølelse. I den forbindelse la jeg frem påstanden om *gode karakterer betyr at jeg har lyktes*. Det er viden kjent at dersom man skal være motivert for noe, er man avhengig av å kjenne på følelsen av at man har fått til noe. Man trenger nødvendigvis ikke alltid å få til det man har satt seg som mål om, men så lenge målene er realistiske er man som menneske avhengig av å se at man lykkes for å finne drivkraften til å fortsette.

Gode karakterer betyr at jeg har lyktes.

269 svar



Figur 4.2.1.2 om karakterers betydning

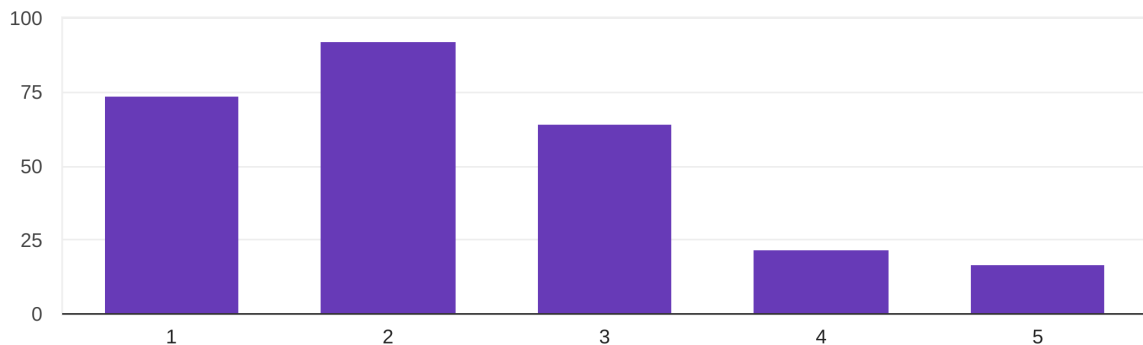
Her kan man se at elevene stort sett er enige i påstanden. De gode karakterene betyr at man har lyktes med arbeidet man har lagt ned, og derfor og gitt en følelse av at man får ting til. Man føler en mestring når man får tilbake en god karakter.

#### 4.2.2 Læringsteori

Tidligere i oppgaven er det blitt understreket viktigheten av at elevene skal lære når de er på skolen, og at det i nyere tid er etablert en forståelse rundt at læring foregår i et fellesskap. Det ble lagt frem en relativt kort innføring i sosiokulturell læringsteori, og dette spørsmålet er ment for å bekrefte det at elevene lærer på den måten som andre mener er best.

Jeg lærer best når jeg får diskutert utfordringer sammen med andre (medelever eller lærere).

269 svar

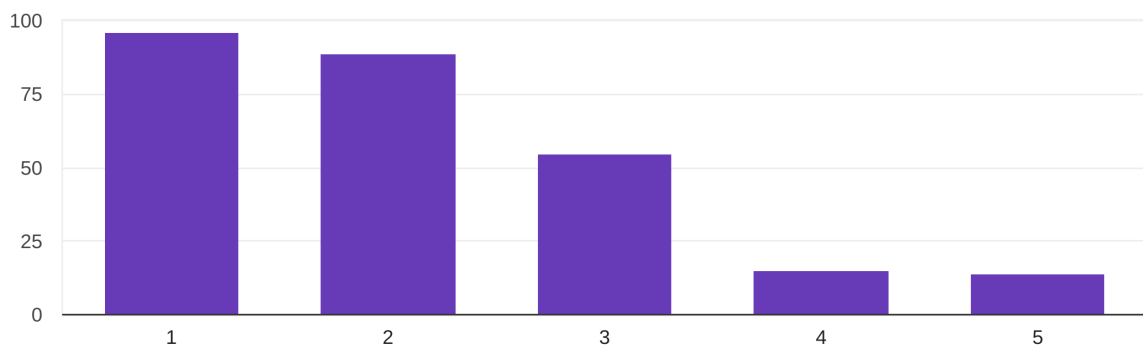


Figur 4.2.2.1 om læringsteori

Av diagrammet kan man lese at ca 66% er enig i påstanden om at de lærer best ved veiledning fra “den kompetente andre”, være seg lærer eller medelever. 25% vet ikke eller tar ingen stilling til påstanden. Dette bekreftes ved et spørsmål til i undersøkelsen, som ble stilt på en litt annen måte enn det som først er lagt frem:

Jeg lærer best når jeg får veiledning i arbeidet med en oppgave som er litt for vanskelig for meg å løse alene.

269 svar



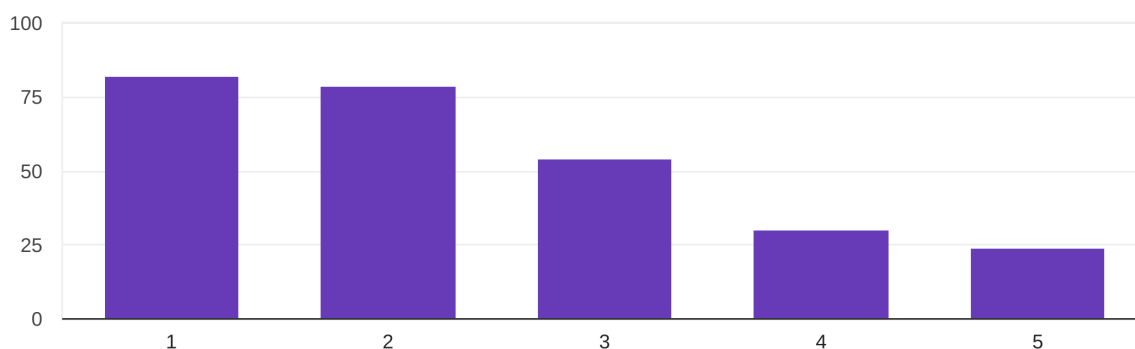
Figur 4.2.2.2 om læringsteori

Av dette kan man si at en betydelig stor del av elevmassen vil være enige i at en sosiokulturell måte for læring passer dem godt. Men læring er komplekst. Fagfornyelsen

understreker betydningen av at elevene skal *lære å lære*. Og for at noen skal lære noe, er det behov for en eller annen form for motivasjon. Forsker ville undersøke hva som motiverer elevene til å legge en innsats i arbeidet med oppgaver, og la derfor frem følgende påstand:

Jeg jobber bedre med oppgaven dersom jeg vet at den får en karakter.

269 svar



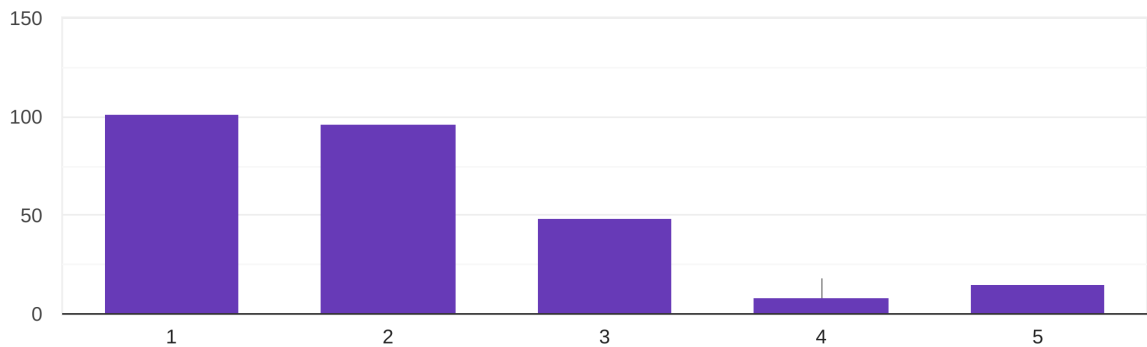
*Figur 4.2.2.3 om motivasjon*

En liten begrepsavklaring før gjennomgang: I forkant av undersøkelsen gikk forsker ut og spurte et utvalg av elevene hva som de mener er å jobbe “bedre”. De var samstemte om at det betyr at begrepet omfatter tid, og at dersom man jobber bedre med noen, så samsvarer det med at man jobber mer. Så, diagrammet viser at 60% av elevmassen motiveres av at oppgaven de jobber med, blir vurdert med karakter. Bare 20% av svarene viser at elevene er uenig i påstanden. Dette betyr at det i stor grad er karakteren og ikke nødvendigvis læringen som er motivasjonen for arbeidet elevene legger ned. Videre er en stor del av elevene enig i påstanden om at arbeidsinnsatsen de legger ned i temaene de jobber med har betydning for hvor mye man lærer. Kobler man disse sammen, kan man tolke det dit at dersom vurderingen tok utgangspunkt i arbeidsinnsatsen, ville elevene vært motivert for å jobbe mer med oppgaven, og elevene ville av den grunn også sittet igjen med et høyere læringsutbytte.



Arbeidsinnsatsen jeg legger inn i temaet har betydning for hvor mye jeg lærer.

269 svar

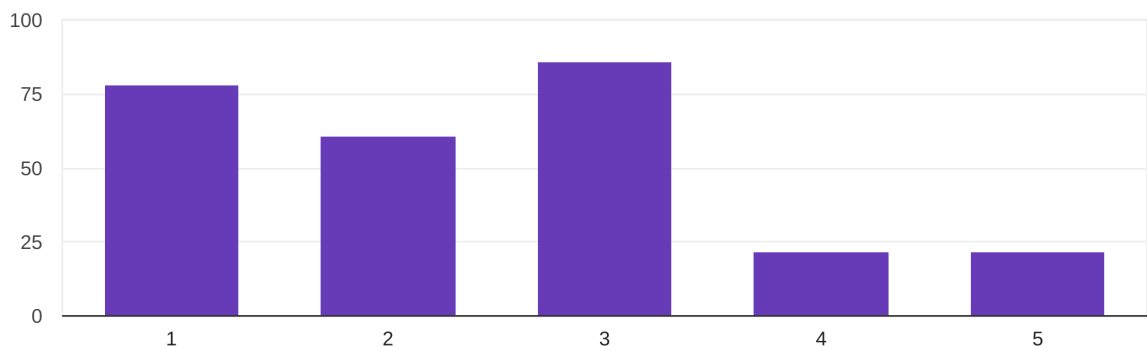


*Figur 4.2.2.4 om arbeidsinnsatsens betydning*

Påstanden om sammenhengen ved de to foregående tabellene bekreftes videre ved dette spørsmålet:

Hvis arbeidsinnsatsen hadde vært en del av vurderingen, så ville jeg hatt bedre innsats i faget.

269 svar



*Figur 4.2.2.5 om arbeidsinnsats som en del av vurderingen*

Det er kun 16,4% som er uenige i påstanden knyttet til diagrammet over. Denne viser en sammenheng og oppsummerer delkapittelet om læring, motivasjon og arbeidsinnsatsens rolle i dette. Svarene viser tydelig at arbeidsinnsatsen er en avgjørende faktor for om læring skjer, og at karakterer i stor grad er motivasjonen i arbeidet med oppgaver.

### 4.3 Gruppeintervju

*Siktepunktet for kvalitative analyser er å komme fram til helhetlig forståelse av spesifikke forhold eller å utvikle teorier og hypoteser om bestemte samfunnsmessige sammenhenger* (Grønmo, 2004, s. 266). I denne analysen vil det, som nevnt i innledningen til kapittelet, være fokus på tekst. I et gruppeintervju som er brukt i denne studien, er det tekst som skal analyseres. Det er ingen standardisert metode for behandling av svar fra et gruppeintervju, på samme måte som man vil finne i delkapittelet over, men utgangspunktet for analysen er *tematisk*. Denne tematiske måten å analysere kvalitativt arbeid på, har jeg gjort med utgangspunkt i Heggebø (2019) som henter inspirasjon fra Braun & Clarke (2006) sin artikkel *Using thematic analysis in psychology*. Heggebø (2019) har skapt et trinnvis analyseverktøy som handler i grove trekk om å finne og plassere funn fra forskning inn i temaer. Temaene som jeg har brukt for å organisere svarene (*kode*) i, vil man se som underoverskrifter etterhvert i analysen.

Videre er intervjuet blitt gjennomført med lydopptaker, som videre er blitt transkribert for relevante svar er trukket ut og brukt i avsnittene under. En *transkribering* innebærer at informasjonen skifter form (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette tilfellet vil det si at lydopptaket gjøres om til tekst. Hensikten med transkriberingen er å gjøre svarene bedre egnet for videre analyse. Forsker har så *kodet* tekstene, og slik trukket ut stikkord, setninger eller meninger som vil være av relevans for problemstillingens formulering og utfordringer. Denne kodingen vil i stor grad dreie seg rundt fagbegreper knyttet til vurdering eller læringsmiljø. Koding vil videre enten være *forklarende, fortolkende eller deskriptive* (Grønmo, 2004, s. 267). Deskriptive koder er forklaringer på det faktiske som finnes i svarene. Med fortolkende koder gis forsker større handlingsrom i arbeidet med svarene, og forskerens erfaring og mening vil i større grad komme frem her. I forklarende koding vil forskerens forklaring av de forholdene som er omtalt i teksten, være. I denne analysen vil man som leser oppleve at disse tre typene for koding alle blir brukt i analysen av svarene fra intervjuet. Videre vil det foreligge en slags “gjenfortelling” av gruppeintervjuet.

Spørsmålenes formulering er med utgangspunkt i svarene fra den kvantitative delen av studiet, og dette resulterte i et en times langt intervju med åtte elever fra 10. trinn ved den

aktuelle skolen. Utvalget kom til ved at informasjon ble gitt ut for 10. trinn ved skolen, og så hadde man mulighet til å melde seg frivillig til å delta. Det var mange interesserte og derfor trakk jeg ut åtte stykker som representerte flere klasser og begge kjønn var tilstede. Alle elevene som var med var fylt 15 år ved gjennomføringen. Tanken bak å velge 10. klasse er fordi de mest sannsynlig har et nærere forhold til vurderingspraksisen ved ungdomsskolen, fordi de har vært med på den lengst. Forsker mener derfor at disse elevene, ved frivillig deltakelse, hadde best forutsetninger for å mene noe om problemstillingen knyttet til studiet.

#### 4.3.1 Analyse av kvalitativt gruppeintervju

Analysen av intervjuet som ble gjennomført, er blitt stokket noe om, for å passe med analysen av spørreundersøkelsen. Dette for å skape en form for struktur og for at det skal være enklere for leser å knytte sammenhenger med det kvantitative og kvalitative, og slik sett utnytte mixed methods i så stor grad som mulig. Spørsmålene vil bli plassert inn i avsnitt som omhandler vurdering og læring, og vises tydelig med å bli stilt i kursiv og med fet skrift. Sitatene er direkte omsatt fra lyd til tekst og har dialektord for tydeligere å få frem poengene elevene kommer med, men det er ikke tatt utgangspunkt i typiske “eh-pauser” og der hvor elevene gjentar seg selv, er det kun hentet ut en gang. Elevene er, som nevnt tidligere, blitt gitt pseudonymer, men kjønnen til elevene slik de kommer fram av navnene i analysen. Der forsker stiller spørsmål til innlegg eller replikker er det vist i kursiv, på samme måte som med elevene. Samtalen fant sted i et klasserom etter en skoledag. Slik var elevene trygge på både lokasjonen og meg som forsker. Før intervjuet startet, ga jeg informasjon om at de når som helst kunne trekke seg fra intervjuet, si ifra om de angrer på noe de har sagt eller gi meg beskjed i etterkant at svarene deres kunne la være å bli brukt i oppgaven. Jeg forklarte elevene hva en masteroppgave er, og hva den brukes til. Videre la jeg frem “kjørereglene” for et intervju, og at det viktigste var at elevene ikke snakket i munnen på hverandre, men respekterte at den som har ordet, skal bli ferdig før man selv slipper til. Vi brukte en finger for innlegg, og to fingre for replikk. Elevene virket fortrolige med situasjonen, og vi satte i gang med intervjuet. Intervjuobjektene ble endret fra utgangspunktet i siste liten fordi to av guttene ikke var på skolen den dagen. Dette gjorde at antallet elever som var tilstede ved intervjuet ble seks stykker. Fem jenter og en gutt.

Gruppeintervjuet ble startet på samme måte som den digitale undersøkelsen ved at jeg spurte elevene om de vet hva de blir vurdert i.

#### 4.3.2 Gruppeintervju

##### 4.3.2.1 Vurdering

På spørsmålet om elevene visste hva de ble vurdert i, eller etter, ga de fleste inntrykket av at de noen ganger kunne være litt usikre, spesielt i fag der det ikke er to streker under svaret. En sier blant annet at:

*I matematikk er det en fasit, så det er jo ganske lett å skjønne, mens i norsk er det mer åpent, eller vanskelig å vite hva som bestemmer hvilken karakter man får. Bortsett fra grammatikkreglene, der er det en fasit.*

Videre viser flere av elevene til norskfaget, at det kan være vanskelig å forstå hvorfor de får den karakteren de får, spesielt ved innlevering av tekster hvor egne meninger legges frem.

Flere av elevene mener det er vanskelig å forstå tilbakemeldinger på meninger de selv står for. For eksempel at man skal ha flere eller andre meninger enn de som de selv legger frem.

En elev svarer med dette på hvilket fag som er vanskeligst å forstå:

*Ja, for eksempel om man skriver sin egen mening liksom, så er det feil. Det forstår jeg ikke. Det er jo min tekst. Det blir jo feil å sette karakter på den, liksom. Det er jo min mening og den står jeg jo for.* Videre dreier samtalen seg inn på fag som er mindre uklare, og til forskers overraskelse, så nevner en av deltakerne kroppsøving og vurderingspraksisen der. Hun sier blant annet at:

*Ja (tilsvar til at norsk kan være vanskelig å forstå), eller unntatt gym da (viser til at dette er et enklere fag å forstå vurderingspraksisen i). Der er det innsats, holdninger og fair play, liksom. Det er ganske enkelt å forholde seg til.* Deretter viser en annen replikk og får ordet: *Jente 2: Ja, og så er det jo avhengig av hvilken lærer man har da. Som vurderer, liksom. Det er jo med på å bestemme hvilken karakter man får. Kanskje du setter noe annet enn andre.*

Det hun viser til er skjønn. Og i utgangspunktet er det ikke rom for skjønn i fagene der forutsetningene er med i vurderingen (les: de aller fleste fag i grunnskolen). Så at de har opplevelsen av at de får ulike karakterer fra de forskjellige lærerne, viser til en

vurderingspraksis som ikke fungerer som den skal, når kun den faglige kompetansen skal vurderes.

Videre stiller forsker følgende spørsmål: **Hva betyr karakterer for dere?** Alle nikker anerkjennende til en av deltakerne som ganske raskt svarer: *Alt!* Deretter spør jeg hva som menes med det, og da kommer det blant annet fram at:

*Jente 4: Du kommer jo ingen vei om du ikke har bra karakterer da.*

*Jente 1: Videregående, for eksempel. Du kommer jo ikke inn der du vil om du ikke har gode karakterer.*

Deltakerne synes å ha et ganske nært forhold til karakterer. Og forsker blir interessert i å undersøke dette videre, for å se om deres mening med karakterer samsvarer med det som er det overordnede formålet med vurdering: Nemlig å skulle fremme læring. Jeg stiller derfor dette spørsmålet: **Føler dere at karakterene fungerer som et verktøy for læring?** Det virker ikke som at de forstår hva det er jeg er ute etter, så jeg må utdype med det som egentlig er formålet med vurderingen. Dette kjenner de seg ikke noe særlig igjen i. Jeg viser til hvordan samtalen går videre:

*Jente 1: Ja, i fag som jeg er god i, vil det det. Men ikke i fag som jeg ikke får til, hvis du skjønner hva jeg mener.*

*Jente 3: Nei. Jeg føler at karakterer er karakterer og at læring er læring. Det er to forskjellige ting.*

*Jente 2: Nei, det er mer et press. Man blir stressa av karakterer. Jeg blir ikke stressa av læring.*

**Forsker: Men da virker jo karakterene mot sin hensikt?**

*Alle: Ja.*

De forstår ikke at meningen med karakterer er at de skal lære av dem. De mener at det er en tilbakemelding, og ikke har noe med karakteren å gjøre. Samtalen vender seg nå naturlig mot hva som skjer dersom man får en karakter som man ikke er fornøyd med:

*Jente 5: Hvis man har fått en dårlig karakter en dag, så ødelegger jo det mye av dagen din.*

*Jente 1: Ja, i alle fall om man har øvd veldig mye til prøva eller innleveringen.*

*Gutt: En ulempe ved karakterene er jo at det snakkes veldig mye rundt, av venner og av alle sammen da. Hvis vennen din får en femmer eller sekser, og du får en treer føler man seg så mye svakere kunnskapelig.*

*Forsker: **Hva er alternativet?***

*Jente 1: Hvis man tar bort karakteren og kun gir tilbakemeldinger og måloppnåelse, kanskje.*

*Jente 2: At for eksempel når man er ferdig med 10. klasse og skal på videregående, så får man satt en karakter på hva du har gjort det siste året.*

*Jente 3: Noen ganger henger jeg meg veldig opp i karakteren jeg får, og ikke tilbakemeldinga. Spesielt dersom jeg får en karakter jeg ikke er fornøyd med, så vil jeg ikke bruke mer av tiden min på den.*

*Jente 4: Ja, karakteren skygger over tilbakemeldinga.*

*Jente 1: Ja, vi ser jo først og fremst tallet.*

Her ser man at elevene forkaster tilbakemeldingen dersom de får en karakter de ikke er fornøyd med. De snakker om “dårlige karakterer”, men dette er en meget subjektiv uttalelse. En dårlig karakter for noen, trenger ikke være det for andre. De har en ide om hvordan man kan løse på det en annen måte, og jente 2 tar blant annet opp *prosessen* som viktigere enn *produktet*. Noe som fagfornyelsen og fokuserer på i læringsprosessen, men ikke nødvendigvis i vurderingen slik elevene forstår den. Det nevnes så at karakterer brukes mer som pressmiddel fra de rundt elevene, og som så har smittet over på dem selv. De opplever stor grad av karakterpress alle sammen. På spørsmål om hvem presset kommer fra, er flere raske med å si at det kommer fra dem selv. Men med videre ettertanke nevner flere at det også kommer fra lærere, medelever, foreldre/foresatte eller søsken som tidligere har vært “flinke” på skolen. Gutten i gruppa nevner at for han har det gått så langt at han ikke har klart å prestere på store- eller mindre prøver fordi han er så redd for at han ikke skal levere til forventningene fra de rundt ham. Han sier at:

*Jeg har blitt påvirket av det her da (karakterpress). Det har vært prøver, en del prøver, og det har vært stress for meg. At jeg ikke har klart å prestere maksimalt da, på den prøven. Fordi det har vært for mye press.*

*Gutt utdyper videre: Hvis jeg skulle valgt å sette en karakter, så ville jeg gjort som for eksempel fysak (valgfaget fysisk aktivitet og helse), der gir man jo karakter på innsatsen og ferdighetene, på en måte. Fordi at da lærer jeg meg jo å jobbe. Og flere vil jo bli motivert i timen også. Og da vil det jo også bli roligere i timene.*

*Jente 2: Jeg tenker jo at, sånn som han (viser til elev som er med i samtalen) sier, at dersom innsatsen skal være med, så vil jo flere oppleve at de får ting til da. Man vil jo oppleve et bedre resultat, dersom man jobber med det man skal.*

Dette gjør at diskusjonen videre blir på om innsatsen i en kombinasjon med faglig kompetanse vil være en måte å løse vurderingspraksisen på, og som man vil kunne se i siste del av denne analysen.

#### *4.3.2.2 Læringsteori*

Som følge av at vurdering er ment å knyttes nært opp mot læring, har det i dette studiet vært naturlig å se på hvordan elevene faktisk lærer. Det forsker opplevde i stor grad i gruppeintervjuet, er at elevene følger fagfornyelsens tanke om hvordan læring foregår. Dette bekreftes blant annet ved disse spørsmålene og svarene:

*Forsker: **Hvordan er det dere lærer best?***

*Jente 4: Aleine.*

*Forsker: **Men hvis oppgaven er akkurat litt for vanskelig da?***

*Jente 4: Da spør jeg om hjelp. Enten spør jeg lærer eller så sammenligner jeg med noen andre.*

*Jente 3: Jeg liker ikke å jobbe aleine. Jeg liker å høre på lærer, men ikke nødvendigvis notere ned hva som blir sagt, men heller snakke med andre om det etterpå.*

*Jente 2: Jeg liker når det blir tatt i plenum, og at man deretter diskuterer med læringspartner (eleven man sitter sammen med).*

*Gutt: Jeg liker bedre å jobbe selv. Eller alene. Men det avhenger av hvem jeg sitter ved siden av. Jeg kan like å jobbe med de som er på likt nivå som meg, eller på et høyere nivå enn meg.*

*Jente 5: Jeg liker at det er et konkret svar i boka.*

*Forsker: **Men det er jo en "lett" oppgave. Hva hvis du møter en oppgave som er akkurat litt for vanskelig for deg da?***

*Jente 5: Da spør jeg om hjelp. Jeg spør gjerne læringspartner om jeg er trygg på han eller henne, og som gidder å jobbe. Jeg trenger en læringspartner som er på et høyere nivå enn meg sjæl.*

*Jente 2: Jeg er avhengig av å ha en læringspartner som man kan snakke med, hvis ikke kan jeg like så godt sitte aleine, liksom.*

Alle viser til det som tidligere er forklart med at man lærer best ved hjelp fra "den kompetente andre", enten i form av læringspartner, andre medelever eller fra en lærer. Dette gjør at man enklere kan stille seg bak tankene med hvordan elever lærer fra et høyere hold, og

slik vil det være aktuelt å skulle stille spørsmål ved den aktuelle vurderingspraksisen. Som man vil se utdrag fra videre i analysen.

#### 4.3.2.3 Vurderingspraksis

**Forsker: Men hvorfor er det sånn da (at lærere vurderer forskjellig)? Skal det være sånn?**

*Jente 4: Nei, det bør ikke være sånn, men sånn må det jo være i de fagene som ikke det er to streker under svaret, liksom. Man er jo forskjellig som voksen, og. Er man ikke?..*

*Jente 3: Ja, det er ganske forskjellig hva som blir vurdert. Jeg er sikker på at min tekst i norsk ville fått ulike karakterer avhengig av hvilken lærer som vurderer. Det vet vi jo. For vi har jo bytta lærere i nesten alle fag i løpet av ungdomsskolen.*

**Forsker: Men du, jente 3. Du sa at kroppøving er et av de klareste fagene med tanke på vurdering. Det kan jo virke litt rart. For innsatsen og holdningene er jo ikke målbar?**

*Jente 3: Ja, men det har jo læreren sagt om og om igjen. At innsatsen teller, liksom. Og da når man i tillegg liker faget, og vet at dersom jeg gidder - så får jeg en bedre karakter. Så er det jo lett å motivere seg for timene, tenker jeg da.*

**Forsker: Hvordan synes dere måten man vurderer på i fagene er nå? At alle forutsetningene skal bort fra for eksempel teksten?**

*Jente 2: Det kan jo oppleves som urettferdig noen ganger. Man kan jo ha dårlige dager, liksom. Men jeg skjønner jo at man må sette karakter på det du har gjort, liksom. Men tentamen er en rar greie.*

*Gutt: Ja, jeg synes tentamen og eksamen er en dum greie. Det er stress med tida og så skal du utføre og vise alt du liksom har lært på en dag.*

*Jente 2: Ja, jeg tenker jo at karakterer heller burde vise mer hvordan veien har vært liksom.*

**Forsker: Så det du mener er at det er prosessen som er viktig? Og ikke produktet?**

*Jente 2: Ja, det ville vært mer rettferdig.*

*Jente 4: Jeg er ikke enig. Hvis du suger, liksom, så suger du da. Da er det jo din feil. Du har ikke gjort det du skal, så da kan du jo ikke få gode karakterer.*

*Jente 1: Men igjen da, så er det jo ikke alle som passer inn i skolesystemet, liksom. Jeg føler at jeg passer inn, men jeg ser jo mange som ikke får det til. Selv om de sitter og følger med og lærer, så får de ikke den karakteren de vil - og da blir man jo lei seg.*



#### 4.3.2.4 Motivasjon

Som nevnt tidligere i oppgavens del 2, omhandler motivasjon hvorfor elevene velger å legge ned innsatsen som skal til i skolearbeidet. Forsker ville undersøke om hvorvidt elevene er mestringsorienterte slik fagfornyelsen i stor grad mener de bør være, eller om motivasjonen styres av prestasjonene. Svarene fra gruppeintervjuet er veldig klare:

**Forsker: Hva er det som motiverer dere?**

*Jente 2: Å komme inn på toppidrett håndball.*

*Jente 3: Ja, nå er det jo først og fremst å komme inn der man vil, siden vi går i 10. klasse, liksom.*

*Jente 5: Jeg motiveres av å bli ferdig, egentlig. Ferdig og fornøyd (med meg selv).*

*Jente 3: Og gode karakterer! Det er en motivasjon. Hvis jeg får gode karakterer, så er det jo gøy.*

**Forsker: Men er det ikke egentlig meninga at dere skal motiveres av læringa?**

*Jente 3: Jo, det er jo noen ganger jeg motiveres av at det vi har om er gøy da.*

**Forsker: Hvor mange ganger i løpet av de siste tre åra er det du er blitt motivert av at det du gjør er skikkelig gøy, og ikke det at du skal få en god karakter?**

*Jente 3: Jeg vet ikke jeg. Kanskje ti ganger.*

*Jente 1: Ja, tre-fire ganger i året kanskje.*

*Jente 3: Eller det kommer jo litt an på. I samfunnsfag så har vi om masse spennende! Der synes jeg nesten alt vi lærer er gøy. Og spansk, fordi jeg synes språk er spennende. Der vil jeg jo lære mer.*

*Jente 2: Ja, men det avhenger av læreren og klassen.*

*Jente 1: Ja, hvordan de lærer bort, liksom.*

*Jente 4: Jeg husker jo ikke en dritt fra 8. eller 9. da. Men i år har jeg hatt sånn ca tre ting som jeg har vært veldig interessert i.*

*Jente 5: 4-5 ganger i året kanskje.*

*Gutt: Ja, det er ikke så mange ganger jeg tenker at jeg driter i karakteren, liksom. Og kun jobber fordi jeg vil lære det.*

*Jente 1: Ja, det avhenger jo av om man føler selv at man trenger å vite det man jobber med, da.*

*Jente 4: Jeg føler vi får mye informasjon som ikke vi trenger, i tillegg til det vi egentlig bør sitte igjen med, liksom.*

Som man ser av svarene, er elevene tydelig prestasjonsorienterte, hvor karakteren i stor grad styrer hvor mye motivasjon de har for skolearbeidet. Verdt å nevne, og som er oppsiktsvekkende, er hvor mange ganger de i løpet av ungdomsskolen mener de har vært mestringsorienterte. Dette understreker at karakterene ikke har den funksjonen som er tiltenkt i styringsdokumentene.

Videre ville jeg understreke at elevene i stor grad er prestasjonsorienterte og stilte følgende spørsmål:

*Forsker: **Så det er først og fremst de gode karakterene som motiverer dere til skolearbeidet?***

*Jente 4: Ja, at man føler seg bra, liksom. Eller smart.*

*Jente 3: Enig... Hvis jeg får en god karakter, så føler jeg jo mestring. Og at dere (lærerne) og venner og de hjemme blir fornøyd, liksom. Da er jeg flink, og det får meg til å føle meg bra.*

*Jente 1: Også er det jo forventningene andre har til deg da. Hvis du vanligvis får en 5 eller 6, og jeg plutselig får en 3, så blir jo sikkert mange skuffa.*

*Jente 2: Jeg føler hvis man får en god karakter i et fag, så er det satt hva du skal få, liksom. Da er det den standarden du skal levere etter. Det kan jo være ganske ødeleggende for deg, hvis du skulle bomme et par ganger, for eksempel. Kanskje de rundt deg lurere på hva som er skjedd.*

*Jente 5: Ja, eller hvis man har søsken da. Og de har vært "flinke" på skolen. Så er jo det et veldig press derfra.*

Alle var enige om at det først og fremst er for karakterens skyld at de legger ned arbeidsinnsatsen. Denne styres av hvor stort ønske elevene har for å "please" andre og dem selv. Læringen knytter seg lite til opplevelsen de har av karakterer.

#### *4.3.2.5 Arbeidsinnsats som en del av vurderingspraksisen*

Som nevnt i slutten av del 4.3.2.2 om vurdering, gikk samtalen over på om innsatsen som et supplement til den faglige kompetansen kan være en måte å løse vurderingspraksisen slik at den vil treffe flere etter følgende svar fra en av deltakerne:

*Jeg har blitt påvirket av det her da (karakterpress). Det har vært prøver, en del prøver, og det har vært stress for meg. At jeg ikke har klart å prestere maksimalt da, på den prøven. Fordi*

*det har vært for mye press. Han utdyper videre: Hvis jeg skulle valgt å sette en karakter, så ville jeg gjort som for eksempel fysik (valgfaget fysisk aktivitet og helse), der gir man jo karakter på innsatsen og ferdighetene, på en måte. Fordi at da lærer jeg meg jo å jobbe. Og flere vil jo bli motivert i timen også. Og da vil det jo også bli roligere i timene.*

Intervjuet tok en direkte vending fra presset elevene får fra karakterer og over mot at innsatsen som en del av vurderingen kan være med på å få bort noe av dette presset, fordi arbeidsinnsatsen jo er noe som alle kan få gjort noe med. I tillegg nevnes det at det som en konsekvens av denne vurderingspraksisen, kan få et bedre læringsmiljø i timene ved at flere av elevene jobber med det de skal, og ikke holder på med andre ting som kan skape uro. Han nevner spesifikt at han tror det vil bli *roligere i timene*. Han tar på seg andre “briller” enn sine egne og setter seg i lærerens posisjon som den som vurderer et arbeid, og tar spesielt opp valgfaget fysisk aktivitet og helse som eksempel på måten han ville vurdert på. Fysisk aktivitet og helse vurderer ferdighetene i tillegg til det som er blitt lagt frem som vurderingspraksis i kroppøving. Gutten i gruppa hadde tydelig lest informasjonsskrivet godt i forkant av samtalen. Der står problemstillingen i sin helhet og i ettertid kan det tenkes at han har tolket og reflektert seg fram til en mening som vil samsvare med ideen bak dette studiet. Uansett, så åpnet dette svaret opp for at de andre i gruppa og de fikk reflektert rundt det han la frem. Og en av jentene i gruppa gir følgende replikk til det han la frem:

*Jente 2: Jeg tenker jo at, sånn som han (viser til elev som er med i samtalen) sier, at dersom innsatsen skal være med, så vil jo flere oppleve at de får ting til da. Man vil jo oppleve et bedre resultat, dersom man jobber med det man skal.*

Her nevner jente 2 at følelsen av mestring vil øke dersom arbeidsinnsatsen er en del av vurderingen ved at *flere får ting til*. Videre, og som en slags round-up av intervjuet ville forsker teste ut mer direkte hvordan elevene forholder seg til problemstillingen og den ble derfor først delt opp i to spørsmål, som ville konkludere med om problemstillingen har noe for seg eller ikke. Det første spørsmålet handlet om arbeidsinnsats og læringsutbytte på generell basis, og var som følger: ***Lærer dere mer hvis dere jobber mer?***

Til det spørsmålet fikk jeg ganske klare svar. Alle var enige, men en av dem påpekte at dette kun gjelder om man jobber på riktig måte. Videre koblet jeg arbeidsinnsats opp mot motivasjonen karakterene gir, med bakgrunn i det som er diskutert tidligere: At karakteren ikke nødvendigvis er et verktøy for læring, men heller et symbol på om man har lyktes eller

ikke. Spørsmålet lød slik: **Ville dere jobba mer, med for eksempel norsk, dersom dere hadde fått en høyere karakter for god innsats?** Alle var enige her og, og jente 2 utdyper:

*Man kunne jo fått en boost liksom. Med motivasjon. Spesielt hvis temaet er noe som man ikke takler. Man vil jo kanskje legge bort telefonen eller ipaden med andre ting, når man kan gjøre noe så lett som å jobbe litt, liksom, og dermed få en bedre karakter. Så slo jeg disse sammen og la frem spørsmålet slik problemstillingen lyder: **Tror dere at læringsutbyttet vil øke dersom arbeidsinnsatsen er en del av vurderinga i alle fag?** Og dette åpnet opp for flere interessante refleksjoner, som vil legges nøyere frem i drøftingsdelen av oppgaven.*

*Jente 2: Ja, da vil jo flere interessere seg, liksom. Eller late som da.*

*Jente 1: Ja, og prøve.*

*Jente 2: Ja, og tørre å feile da.*

*Jente 3: Det blir jo lettere om man kan mer da. Og så er jo ikke sikkert at man vil få det til om man jobber mer, men da har man jo i alle fall lært seg at det lønner seg å jobbe med oppgaven. Og det er jo viktig uansett.*

*Jente 2: Og jeg tenker jo at uansett skryt, så hjelper det jo. Om det er innsats eller for teorien, så er jo det ett fett. Skryt er jo skryt.*

*Jente 2: Ja, det åpner veldig mange dører, tror jeg. Sånn som for eksempel de som ikke gjør noe i timen nå, så vil jo kanskje de også begynne å jobbe og sånn oppdage interesser de ikke visste de hadde.*

*Jente 5: Og kanskje det kan bli bedre arbeids- og læringsmiljø også. Fordi at hvis flere av klassen er motivert i timene, så vil jo det smitte over på oss andre, og oss som klasse. Og da vil jo kanskje flere få det bedre enn det de har i dag da, på en måte. Fordi at flere jobber på skolen, liksom.*

At arbeidsinnsatsen som en del av vurderingen i alle fag ville kunne skape et bedre læringsmiljø i klassene, var en interessant refleksjon elevene gjorde, og som vi pratet mye om. Elevene hadde ulike oppfatninger av hvor mye støy de mente det var i klassene deres nå, men de var alle enige i at de hadde opplevd at det var så mye uro i timer at de ikke klarte å konsentrere seg.

## Kapittel 5: Drøfting

### 5.1 Karakterer i ungdomsskolen. Hva betyr de egentlig?

Vurdering er, som nevnt flere ganger i denne oppgaven, ment for å fremme læring.

Karakterene er slik et verktøy som brukes i arbeidet mot et høyere læringsutbytte. I følge reglene, så må man ikke gi karakterer underveis i semesteret, men elevene skal ha karakterene sine til jul og til sommeren hvert år, og undersøkelser viser at fler og fler ungdomsskoler rundt om i landet velger å gjøre “ting annerledes”, ved for eksempel å ikke gi karakterer før jul, og heller gi tilbakemeldinger (Mellingsæter, 2018). Dette gjøres blant annet for at elevene ikke skal sammenligne seg med andre, og for å begrense den ytre motivasjonen som karakterene kan gi.

Begrunnelsen for hvorfor en må ha karakterer, er fordi inntaket til videregående skole er styrt av hvem som har prestert best på ungdomsskolen. Utdanningen i Norge er slik sett konkurransebasert. Elevene konkurrerer mot andre om studieplasser på videregående skole. Man kan derfor argumentere med at inntaket er styrt av en form for “rettferdighet”. Men fungerer det egentlig sånn når det loves at alle skal få en tilpasset plan i alle fag slik at det matcher med forutsetningene, når forutsetningene blir tatt bort og inntaket kun styres av de som har prestert best i fag med nasjonalt satte mål? Dersom standpunkt-karakterene hadde tatt større hensyn til de ulike forutsetningene elevene har for å takle skolen, kan man begynne å snakke om rettferdighet, noe som også elevene i gruppeintervjuet påpeker. Inntaket til videregående skole, og konkurransen tilknyttet denne, er preget av en “flink pike-tankegang” som strekker seg *for* langt tilbake i tid. Det er på tide at vi i en “allmenn” institusjon som skolen, også tar hensyn til de som ikke helt passer inn i det systemet som i dag er skapt av “eksperter” og forskere og henger med i samfunnet på hva det er som virkelig er viktig: en vilje til å jobbe for å få til det man ønsker i livet - for det er jo liten tvil om at man da oftere får det til. Karaktersystemet i Norge har holdt seg til det samme over lang tid, som betyr at det nærmest går av seg selv, noe som også er poenget, fordi at om alle vet hva de ulike tallene symboliserer, så har man skapt en standard. Men det kan ikke være sånn at fordi det er enklest å bare beholde det gamle, så vil man ikke prøve ut ny praksis. For å få forbedring, så må det endring til. Og man må starte med å spørre seg selv hva det er vi vil at elevene våre

skal sitte igjen med etter endt grunnskole. Treffer vi egentlig interessen til nok elever til at vi kan forsvare måten vi vurderer på nå? Alexander Meyer har i boken “Det store skolespranget” (2020) listet opp ei liste med argumenter for at dette ikke er tilfelle. Han presenterer en skolemodell som, i likhet med denne, er skapt for at vi skal klare å bekjempe mistrivselen, frafallet og kjedsomheten man finner rundt om i de norske klasserommene. Selv om modellen til Meyer kan oppleves som annerledes, er prinsippet det samme: Noe *MÅ* gjøres annerledes.

## 5.2 Vurdering og motivasjon.

Alexander Meyer (2020) understreker det banale ved funnene fra denne undersøkelsen: At dersom arbeidsinnsatsen øker, så vil også læringsutbyttet øke. Han legger dog frem en annen modell for hvordan man skal øke innsatsen til elevene. Poenget i denne oppgaven er at det først og fremst er karakterer som motiverer elevene (gitt dagens vurderingspraksis), og i og med at denne oppgaven handler om vurderingspraksisen som finnes i dag og at det fortsatt argumenteres for at det skal være karakterer, må man gjøre noe med hva karakterene står for.

Fra både spørreundersøkelsen og intervjuet er det tydelig at store deler av elevmassen er prestasjonsorienterte. Det er karakteren og ikke læringen ved oppgaven som bestemmer hvor mye motivasjon de har for skolearbeidet. Elever som har satt seg prestasjonsmål, for eksempel å skulle få tilbake karakteren 5 eller 6 på arbeidet, *betrakter resultatet som en indikasjon på suksess* (Diseth, i Danielsen (2020), s. 149). Innsatsen styres av ønsket om å demonstrere selvverd. Dette støttes opp av Covington og Beery (i Skaalvik & Skaalvik, 2013). De har en teori om elevens selvverd og tar for seg hva som kan virke truende på denne. Denne bygger blant annet på at evner er en av de viktigste årsakene til suksess eller nederlag. Suksess er gode prestasjoner, nederlag er dårlige prestasjoner. .... *unless people can become successful at some valued activity, they will be cut off from a major source of self-esteem* (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 162). Covington og Beery (i Skaalvik & Skaalvik, 2013) viser videre til at innsatsen eleven har i arbeidet med oppgaven, øker sannsynligheten for å mestre en oppgave og dermed indirekte påvirke selvverdet - fordi prestasjonene blir bedre. Et dårlig selvverd vil i verste fall kunne føre til depresjoner og en selvvalgt utestengelse fra samfunnet forøvrig (Covington og Beery i Skaalvik & Skaalvik, 2013). Så

elevene som har prestasjonsmål, og som ikke oppnår dem fordi de ikke har kompetansen oppgaven spør etter, står i fare for å utvikle depresjoner eller at de velger en tilværelse hvor de stenger seg ute fra samfunnet fordi de selv føler at de ikke er flinke nok.

Målet med skolen bør være å utvikle elever som lager mestringsmål for seg selv. Disse vil legge ned innsats i skolearbeidet fordi de ønsker å oppnå læring og finner det meningsfylt å skulle utvikle kunnskapen om emnet (Diseth, i Danielsen (2020)). Dersom disse feiler på en prøve eller en oppgave, vil de som følger av tilbakemeldingen fra læreren betrakte det som en mulighet til å forbedre seg (Diseth, i Danielsen, 2020). Spørreundersøkelsen og intervjuet viser tydelig at elevene ville lagt inn en større innsats dersom arbeidsinnsatsen hadde vært en del av vurderingen, og sier i tillegg at det i stor grad er hvor mye innsats de legger inn i arbeidet som bestemmer hvor høyt læringsutbytte de sitter igjen med etter arbeidet.

### 5.3 Vurdering med utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring og fagfornyelsen.

Kroppsøvfaget tar i større grad, om man tar utgangspunkt i det som figur 4.2.2.3 om *motivasjon* viser oss, hensyn til at elevenes motivasjon styres av om oppgaven får en karakter eller ei. I kroppsøvfaget er hver time, så lenge man er med i aktiviteten eller på annen måte aktivt er en del av klassen, en vurderingssituasjon. Elevene er derfor mer motivert for hver time. Slik treffer kroppsøvfagets vurderingspraksis i større grad fagfornyelsens tanker om dybdelæring og det å lære å lære bedre enn det teoretiske fag gjør i dag, fortsatt med utgangspunkt i figur 4.2.2.3. De tradisjonelle prøvene man opplever hver dag i skolen, hvor læreren prøver å skape avstand og fjerne sin profesjonelle skjønn ved at resultatet på den prøven bestemmer karakteren bryter med det som er fagfornyelsens kjerneverdi. Det vil heller vært hensiktsmessig om prosessen i tillegg til resultatet på prøven lever i harmoni også i det som i stor grad motiverer elevene, nemlig karakteren.

### 5.4 Vil arbeidsinnsats som en del av vurderingen i teoretiske fag kunne senke legitimiteten til vurderingen?

Et av de store spørsmålene med denne typen vurderingspraksis, er at det i mye større grad utfordrer lærernes profesjonelle dømmekraft, eller skjønn i vurderingen. Når man rokker ved

en standard på denne måten, vil det at man vurderer “forskjellig” være med på å kunne senke legitimiteten til vurderingen - og vil slik sett være et problem. En vurderingspraksis som denne, hvor man overfører noen av tankene fra hvordan man vurderer i faget kroppsøving, vil i større grad utfordre lærernes profesjonelle skjønn i de resterende fagene. Men, som elevene legger det frem i den kvalitative undersøkelsen, er det liten tvil om at de aksepterer at lærere vurderer forskjellig, selv om de i utgangspunktet ikke skal det. Det vil alltid være en form for skjønn i vurderingspraksisen, fordi lærerne som vurderer er ulike. Dette betyr at den bekymringen man eventuelt skulle ha vedrørende “forskjeller” i vurderingen, ved å i tillegg vurdere arbeidsinnsatsen, allerede er tilstede i skolen. Praksisen viker mer fra det formelle i de resterende fagene, enn i kroppsøving - fordi der appellerer man allerede til kroppsøvingslærerens profesjonelle skjønn. Å skulle utøve en rettferdig skjønnsvurdering, vil avhenge av lærernes erfaring og utdanning, men man må, her og, stole på at lærerne er de profesjonsutøverne de er og at de vil det som er det beste for det enkelte barn. Disse påstandene er lagt frem med utgangspunkt i det som er vist til i delkapittel 2.5 om *Kroppsøvingsfaget* der Birch (2016) argumenterer for at subjektive vurderinger er de mest objektive. Dersom man snur om på tankene til Birch, leser man at det egentlig er de teoretiske fagene som blir vurdert urettferdig, fordi de ikke tar hensyn til flere perspektiver enn den faglige kompetansen til eleven. Dette understrekes og av elevene i gruppeintervjuet:

**Forsker: Vil en sånn måte å vurdere på (faglig kompetanse med supplement av arbeidsinnsats) være en rettferdig måte å vurdere på?**

*Jente 1: Ja, det vil jo det. I mitt hode er det ikke dette en mindre rettferdig måte å vurdere på enn den som er nå, liksom.*

*Jente 4: Ja, jeg tror jo det at de som ansetter oss vil ha de som står på, og ikke nødvendigvis de som kan alt. Det er jo ikke gitt at det er de som passer best i jobben.*

*Jente 3: Ja, enig. Jeg tror innsatsen har mye å si for om jeg får meg den jobben jeg vil ha.*

*Jente 5: Det tror jeg også. Og det er jo ikke så vanskelig å få til, liksom.*

Denne refleksjonen er interessant. Fordi, som jente 4 sier, så handler det om hva de skal sitte igjen med når de etter hvert skal ut i jobb. Og det levner liten tvil blant gruppa at det er det de lærer om hvordan de skal lære, som er det viktige. At ungdomsskolen, med det vide faggrunnlaget, treffer en relativt liten andel av elevmassen, er viden kjent og man kan derfor



forsvare dette “sleivtreffet av kunnskap” med denne typen vurderingspraksis - fordi man lærer å lære, i tillegg til at elevene ser at dette lønner seg for dem i fremtiden.

Birch (2016) sine tanker om rettferdighet står derfor egentlig i stor kontrast til vurderingspraksisen i de ulike teoretiske fagene i ungdomsskolen, spesielt med tanke på at den bygget opp rundt det at hver elev skal ha et tilpasset vurderingsopplegg (TPO). I den forbindelse har jeg hentet ut et avsnitt fra overordnet del av læreplanen:

*Elevenes læring og utvikling skal stå i sentrum for skolens virksomhet. Elevene møter skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger. God klasseledelse bygger på innsikt i elevenes behov, varme relasjoner og profesjonell dømmekraft. For å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter og -ressurser innenfor forutsigbare rammer.*

*Skolens forventninger til den enkelte elev om innsats og mestring påvirker læring og tro på egne evner og muligheter. Det er derfor avgjørende at skolen møter alle elever med ambisiøse, men realistiske forventninger, og at lærere utviser et profesjonelt skjønn når de vurderer elevenes læring (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 14).*

Elevenes læring og utvikling skal stå i sentrum. Disse møter skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. Ville det ikke derfor være naturlig, og mer rettferdig om vurderingen også tar hensyn til dette, og ikke lager en “fasit”, med eksamen som verste eksempel, som alle elevene skal vurderes likt etter? Det er å be om å mislykkes i arbeidet med å forme samfunnsnyttige, motiverte, engasjerte og stolte elever.

### 5.5 Vil arbeidsinnsatsen som en del av vurderingen kunne skape et bedre læringsmiljø i klassen?

Elevene i gruppeintervjuet påpekte at klassene vil få et bedre læringsmiljø som følge av at flere elever jobber med det som er tiltenkt i den situasjonen de er i, dersom arbeidsinnsatsen var en del av vurderinga også i “klasseromsfag”. På grunn av den store massen av elever som blir motivert av prestasjonene, vil man kunne holde en annen ro enn dagens vurderingspraksis. En doktorgradsavhandling Magnar Ødegård skrev i 2017, viser at hele 6 av 10 elever i skolen blir forstyrret av medelever (Ødegård, 2017). Videre viser Ødegård

(2017) til at uro i timene er en av de største utfordringene skolene har, og at det er proaktive tiltak som virker best på uønsket atferd i klasseromssituasjoner. Et eksempel på et slikt forebyggende tiltak vil være at arbeidsinnsatsen er en del av vurderingen også i de fagene hvor elevene stort sett er i klasserommet. Om man tar utgangspunkt i det undersøkelsene her viser, at elevene har prestasjonsmål, så vil det at arbeidsinnsatsen er med på å bestemme hvor god karakter du får, også kunne eliminere en del uønsket atferd og uro, og videre da kunne begrense antallet forstyrrede elever i skolen. Et tilleggsfunn Ødegård (2017) gjør i avhandlingen, er og at uro i klasseromssituasjoner er en av hovedgrunnene til at flere lærere slutter tidlig i sitt virke. Sett inn i dagens rapporter om antallet lærere som bytter eller tenker på å bytte yrke, vil dette kunne være et preventivt tiltak i arbeidet mot læremangelen som stadig er oppe til debatt (SSB, 2019).

## Kapittel 6: Avslutning

I denne studien har jeg undersøkt hvordan vurderingspraksisen i de teoretiske fagene samsvarer med elevenes opplevelse av den. I tillegg har jeg overført elementer fra kroppøvingsfagets vurderingspraksis og sett om disse kan ha en effekt på elevenes motivasjon, læringsutbytte og et økt engasjement for skolearbeidet i andre fag. For å finne ut av dette har jeg sett på nøkkelbegreper knyttet til læringsutbyttet, motivasjon og vurdering, og knyttet disse opp mot to ulike undersøkelser. Den første undersøkelsen var en digital spørreundersøkelse i UiO nettskjema. Her tok jeg for meg flere generelle spørsmål som hadde direkte sammenheng med problemstillingen, og hvor jeg i tillegg fikk bekreftet ulike typer læringssyn. Med utgangspunkt i den digitale spørreundersøkelsen, gjennomførte jeg et gruppeintervju med et utvalg elever. Grunnen var at jeg ville gå mer i dybden av svarene fra den kvantitative undersøkelsen. I gruppeintervjuet fikk jeg mer detaljerte svar, og svar jeg ikke hadde sett komme. Elevene var overraskende komfortable med situasjonen og svarte strukturert og direkte på spørsmålene mine. Jeg skulle ønske jeg selv hadde mer erfaring, så jeg kunne fulgt opp flere av disse erfaringene på en bedre måte. Da tror jeg at jeg ville kommet frem til enda mer interessante svar. I analysearbeidet tok jeg tak i temaene som jeg hadde brukt i del 2 av denne oppgaven, og strukturerte de på lik måte som man vil kunne lese. Valget ble gjort på bakgrunn av det at jeg ville skape en form for "rød tråd" i oppgaven min. En masteroppgave har mye tekst, og alle mulige måter som får leser til å koble på hva

som er skrevet om i et tidligere kapittel, tror jeg vil være en fordel. I denne delen valgte jeg å ikke inkludere teori der jeg la frem funnene, fordi jeg ville ha et mest mulig rent materiale, slik at leser enklest kan se hva som kom frem av undersøkelsene. Helt til slutt drøftet jeg funnene, med utgangspunkt i teorien som er lagt frem.

Denne studiens svake side, er uten tvil det relativt lille utvalget som er representert. Sett i ettertid, så burde jeg ha inkludert flere elever, slik at jeg kunne sittet igjen med en større elevmasse som hadde svart på den digitale undersøkelsen. Men dette er noe jeg kunne tenke meg å bygge videre på, i en eller annen form. Studiens sterke side er funnene, som jeg vil komme tilbake til i neste avsnitt. I tillegg tror jeg det har vært lurt å undersøke den kvantitative undersøkelsen med et kvalitativt intervju. Da har jeg fått elevenes opplevelse ikke bare i form av tall fra den digitale spørreundersøkelsen, men også i form av tekst. Dette mener jeg var et lurt og lærerikt valg. Som tidligere nevnt, skulle jeg gjerne gått inn i det samme intervjuet med enda mer erfaring fra forskerrollen. Jeg tror jeg ville sittet igjen med mer detaljerte svar, men det har vært en lærerik prosess for meg uansett. Konsekvensene av denne studien håper jeg blir at flere vil se at det er mulig å tenke annerledes om og på vurderingspraksisen. Det er vist flere ganger i denne oppgaven at endringer skjer hele tiden, så det bør og være mulig at dette forslaget vil kunne presenteres, om ikke som en løsning på noen av den norske skolens mange utfordringer, men i alle fall at flere av aspektene lagt frem her vil kunne bidra i en eller annen form. En annen konsekvens av studiet er at jeg er blitt mye mer opptatt av at den måten vi nå vurderer på, ikke er rettferdig. Den er ikke rettferdig sett i lys av skolens klare fokus på tilpasset opplæring, og det har åpnet opp mine øyne ved at jeg tydeligere er kritisk til oppgaver og løsninger jeg blir presentert for. Jeg tror at kritisk tenking, i tett samarbeid med ydkyhet og lojalitet, er gode egenskaper for å kunne være med på å videreutvikle den norske skolen til noe bedre enn den er i dag. Med dette framme, så mener jeg at denne oppgaven vil være interessant for alle som jobber med ungdomsskolens praksis eller som på en eller annen måte er nysgjerrig på skoleutvikling.

Et av de mest markante funnene i denne studien er at hensikten med vurderingen ikke samsvarer med elevenes oppfattelse av den. For elevene er det karakteren, og ikke prosessen, som motiverer dem, og det er tydelig at elevene har klare prestasjonsmål i forbindelse med skolearbeid. Dette trenger nødvendigvis ikke være en uting - om vurderingen fremmer

verdier og holdninger som man har behov for i et samfunn som utvikler seg raskt. Elevenes oppfattelse av vurdering reflekterer i større grad med hvordan Ludvigsen-utvalget definerte kompetansebegrepet i sin NOU i forbindelse med fornyelsen av læreplanene. Og derfor må man jo spørre seg: Hva vil man egentlig ha i samfunnet? De som er definert flinke kun på bakgrunn av faglig kompetanse, eller de som er definert flinke i et kompetansebegrep som i tillegg innebærer gode holdninger og verdier? Skolen bør føre skolen inn i en tankegang ikke ulike Normalplanen av 1939, og dens tanke om oppdraget til skolen strekker seg utover fagene, og videre mot personlig danning og vekst - og gjøre det med det som elevene biter på, nemlig vurdering i form av en karakter!

## Litteraturliste

Afdal, Geir (2006). *Tolerance and curriculum : conception of tolerance in the multicultural unitary Norwegian compulsory school*. Waxmann Verlag.

Augestad, Pål (2003). *Skolering av kroppen - om kunnskap og makt i kroppsøvingfaget*. Bø: Høgskolen i Telemark.

Bakken, A., Heggen, K. & Helland, H. (2016). Utdanning. I I. Frønes & L. Kjølørød (Red.), *Det norske samfunn: Bind 2* (7. utgave, bind 2, s. 260-285). Oslo: Gyldendal akademisk.

Bandura, A (2000). *Social-cognitive theory*, i A.E. Kazdin (red.): *Encyclopedia of psychology* (vol. 7) (s. 329-332). Washington, D.C. American Psychological Association

Binder, Per-Einar (2019). *Hvem er jeg? Om å finne og skape identitet*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.

Befring, Edvard (2020). *Sentrale forskningsmetoder - med etikk og statistikk*. Oslo: Cappelen Damm AS

Befring, Edvard (2012). *Skolen for barnas beste. Kvalitetsvilkår for oppvekst, læring og utvikling*. Oslo: Det norske samlaget.

Brattenborg, Steinar, & Vinje, Erlend E. (2016). *Vurdering i kroppsøvningsfaget - gamle og nye utfordringer*. I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsøvningsdidaktiske utfordringer* (s.32-48). Tønsberg: Cappelen Damm AS.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology* (s. 77-101).

Danielsen, Anne Grete (2020). *Til elevens beste. Pedagogiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal forlag.

Docan, Tony N. (2006). *Positive and Negative Incentives in the Classroom: An Analysis of Grading Systems and Student Motivation* i *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 6, No. 2, Oktober 2006, s. 21 – 40.

Fjørtoft, Henning (2016). *Effektiv planlegging og vurdering: læring med mål og kriterier i skolen* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.

Flagestad, L., Leirhaug, P. E., Lyngstad, I., & Nelvik, I. (2011). *Kroppsøving i skolen - rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving*. Oslo. Hentet fra:  
<https://docplayer.me/2993589-Kroppsoving-i-skolen-rapport-fra-arbeidsgruppe-i-kroppsoving-idar-lyngstad-leder-lene-flagestad-petter-erik-leirhaug-ingrid-nelvik.html>

Heggen, K., Helland, H. & Lauglo, J. (2013). *Utdannings sosiologi*. Oslo: Abstrakt forlag.

Heggebø, Helga (2019). *Tematisk analyse - metodeartikkelen som løyser alt*. Hentet fra:  
<http://helgaeggebo.no/tematisk-analyse-metodeartikkelen-som-loyser-alt/>.

Heide, Beate & Nikolaisen, Rina (2019). *Karakterjag på kompetansemålskolen*. Hentet fra: Spesialpedagogikk 4/2019

Lauvås, Per (2018). *Vurdering i skolen*. Cappelen damm akademisk

Kleven, Thor Arnfinn & Hjordemaal, Finn R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. 3. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal Forlag.

Utdanningsdirektoratet (2020). *fagfornyelsen. Overordnet del*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/>

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Leirhaug, Petter Erik (2013). *NIH-bloggen*. Publisert 22.05.2013. Hentet 15.04.21 fra <https://blogg.forskning.no/nih-bloggen/hvorfor-innsats-i-kroppsoving/1111887>

McKim, Courtney A. (2017). *The Value of Mixed Methods Research: A Mixed Methods Study*. Publisert i *A journal of mixed methods research*.

Mellingseter, Hanne (2019). *Flere ungdomsskoler dropper karakterer*. Publisert 11.02.2018 i Aftenposten. Hentet 04.04.2021 fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/9jg0W/Flere-ungdomsskoler-dropper-karakterer>

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Philips, D. C. & Soltis, Jonas F. (2000). *Læring: Teorier og prinsipper for læring*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Ringdal, Kristen (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. 3. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Ringdal, Kristen (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. 4. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Skaalvik, Einar M. & Skaalvik, Sidsel (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget

Skagen, K. (1996). *Karakterboka: om karakterer og vurdering i ny skole*. Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra:

[https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2008032800013](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008032800013)

Statistisk sentralbyrå (18.06.2019). *Vanligere å forsvinne fra læreryrket enn å komme tilbake dit*. Hentet (30.03.2021) fra:

<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/vanligere-a-forsvinne-fra-laereryrket-enn-a-komme-tilbake-dit>

Svarstad, Jørgen (2015). *Derfor dropper elever ut av skolen*. Aftenposten.

Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/norge/i/o1bj/derfor-dropper-elever-ut-av-skolen>

Vik, S. (2019, 12 april). Michelle med budskap til unge: – Chill out! NRK. Hentet fra

<https://www.nrk.no/kultur/bok/michelle-obama-ga-rad-til-ungdom-1.14513726>

Wittek, Line (2012). *Læring i og mellom mennesker - en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Gyldendal forlag.

Ødegård, Magnar (2017) *A Comparative Study of Disruptive Behavior between Schools in Norway and the United States: A Theoretical and Empirical Exploration of Disruptive*

*Behavior in School*. Series of dissertations submitted to the Faculty of Social Sciences,  
University of Oslo No. 274.

[https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/59214/PhD-Odegaard-2017.pdf?sequence=4  
&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/59214/PhD-Odegaard-2017.pdf?sequence=4&isAllowed=y)

## Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide kvalitativt gruppeintervju

### **Intervjuguide kvalitativ gruppesamtale**

1. Vet dere hva dere blir vurdert i?
2. Hva er deres forståelse av hva en karakter er?
3. Hva betyr karakterer for dere?
4. Opplever dere et karakterpress?
  - a. Fra dere selv?
  - b. Foreldre?
  - c. Lærere?
5. Føler dere at karakterene fungerer som et verktøy for læring?
6. Hvordan lærer dere best?
  - a. Ved at lærer snakker og dere lytter?
  - b. Veiledning fra andre eller arbeid alene?
  - c. Vanskelige oppgaver eller lette oppgaver?
7. Hva tror dere er grunnen til at man vurderes slik man gjør nå?
  - a. Hva tror dere karakterene brukes til etter dere er ferdige i ungdomsskolen?
8. Hva er det som motiverer dere?
9. Gir karakterene dere motivasjon til å jobbe med skolearbeid?
10. Hadde du jobbet annerledes med skolen dersom arbeidsinnsatsen var en del av vurderingen også i de grunnleggende fagene?



11. Vet dere hva dere blir vurdert etter?
12. Hvordan synes dere om måten man vurderer på i teoretiske fag?
13. Ville du jobbet mer med for eksempel norsk dersom du hadde fått høyere karakter for “god innsats”?
14. Hva tror dere dette kan føre til?
15. Tror du læringsutbyttet deres vil øke dersom arbeidsinnsatsen er en del av vurderingen?

## Vedlegg 2: Spørsmål til kvantitativ spørreundersøkelse

### **Spørsmål til elektronisk undersøkelse**

*Med tallene 1-5 hvor 1 er enig, mens 5 er uenig.*

1. Jeg lærer best når jeg får diskutert utfordringer sammen med andre (medelever eller lærere).
2. Jeg ville arbeidet mer med faget dersom innsatsen var en del av vurderingen.
3. Jeg lærer mer når jeg selv får bestemme hvordan jeg skal løse oppgaven.
4. Jeg lærer best når jeg får veiledning i arbeidet med en oppgave som er litt for vanskelig for meg å løse alene.
5. Arbeidet jeg legger inn i temaet har betydning for hvor mye jeg lærer.
6. Jeg kjenner til hvorfor jeg får de ulike karakterene i de forskjellige fagene (hva jeg blir vurdert i).
7. Jeg synes det er bra at lærerne ikke kan vurdere arbeidsinnsatsen min.
8. Karakterer betyr mye i min vennegjeng.
9. Gode karakterer betyr at jeg har lykket.
10. Dårlige karakterer gjør at jeg føler meg utenfor i klassen eller vennegjengen.
11. Mitt dårlige/gode karaktersnitt gjør at jeg føler meg annerledes.
12. Det er urettferdig dersom arbeidsinnsatsen skal telle inn på vurderingen i faget.
13. Jeg jobber bedre med oppgaven dersom jeg vet at den får en karakter.
14. Jeg blir motivert av følelsen jeg får når jeg lærer noe nytt, selv om jeg ikke får karakter på arbeidet.

15. Hvis arbeidsinnsatsen hadde vært en del av vurderingen, så ville jeg hatt bedre innsats i faget.

## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

### **"Vil læringsutbyttet øke dersom arbeidsinnsatsen er en del av vurderinga i teoretiske fag?"**

**Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke dagens vurderingspraksis opp mot tanker og ideer om hvordan det kan bli gjort på en bedre og mer rettferdig måte. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.**

#### **Formål**

I studiet mitt skal jeg undersøke dagens vurderingspraksis og komme med forslag til hvordan man eventuelt kan endre den til det bedre. Hensikten med studiet er ikke å skape noen form for generalisering, men å skulle så frø for videre forskning og undersøkning av dagens vurderingspraksis i ungdomsskolen. I forskningsprosjektet skal jeg undersøke problemstillingen: Vil læringsutbyttet øke dersom arbeidsinnsatsen er en del av vurderingen i teoretiske fag i ungdomsskolen? Dette åpner opp for flere spørsmål knyttet til dagens vurderingspraksis, samt lærings- og motivasjonsteori. Studien er et masterstudie.

Det er kun jeg som skal bruke opplysningene som er hentet inn.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Studiet er i regi av Universitetet i Sørøst- Norge.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du er valgt til å delta i undersøkelsen på grunn av nærheten til informasjonen. I tillegg vil det være mulig å bli med på et gruppeintervju i etterkant av undersøkelsen. Gruppeintervjuet vil finne sted så snart svarene fra undersøkelsen er gått igjennom. Jeg har arbeidsplass ved skolen jeg skal undersøke, og det er for enkelthetens skyld jeg gjennomfører ved egen arbeidsplass. Hele skolen får mulighet til å delta i undersøkelsen og til å melde seg til gruppeintervju. Ved gruppeintervjuet vil kun et fåtall bli trukket ut til å være med.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et spørreskjema. Det vil ta deg ca 20 minutter å gjennomføre. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om motivasjon, læring, karakterer og vurderingspraksisen.

Foresatte kan få se spørreskjemaet i forkant av gjennomføringen om ønskelig.

Dersom dere samtykker til at ungdommen kan være med på gruppeintervjuet i etterkant, vil dere og samtykke til at jeg tar lydopptak av samtalen. Opptaket vil lagres på ekstern harddisk med passord-system og slettes ved prosjektslutt ca 1.juni. Elevene vil her bli gitt

pseudonymer, så det vil kun være meg som vet hvem som har sagt hva. Ingen andre vil få tilgang til denne informasjonen.

### **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. Det betyr at svarene du gir ikke vil brukes mot deg i noen sammenheng, verken fra lærer eller andre tilknyttet skolen.

### **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.

- **Petter Duvholt Larsen, masterstudent ved USN**
- **Ole Aleksander Gulbrandsen, veileder ved USN og mitt prosjekt**
- Svarene er sikret med et tofaktorsystem for innlogging som kun jeg innehar.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 1. juni. Resultatene fra undersøkelsene vil så bli slettet.

### **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 Sørøst-Norge 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 Sørøst-Norge ved Ole Aleksander Gulbrandsen eller student Petter Duvholt Larsen.

Kontaktinformasjon:

- Ole Aleksander Gulbrandsen: [ole.gulbrandsen@usn.no](mailto:ole.gulbrandsen@usn.no)
- Petter Duvholt Larsen: [petter\\_duvholt@hotmail.com](mailto:petter_duvholt@hotmail.com)

Vårt personvernombud: Paal Are Solberg (paal.a.solberg@usn.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Petter Duvholt Larsen og Ole Aleksander Gulbrandsen  
(Forsker/veileder)

---

-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Vil læringsutbyttet øke dersom arbeidsinnsatsen er en del av vurderingen i teoretiske fag?", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i elektronisk spørreundersøkelse
- å delta i gruppeintervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)