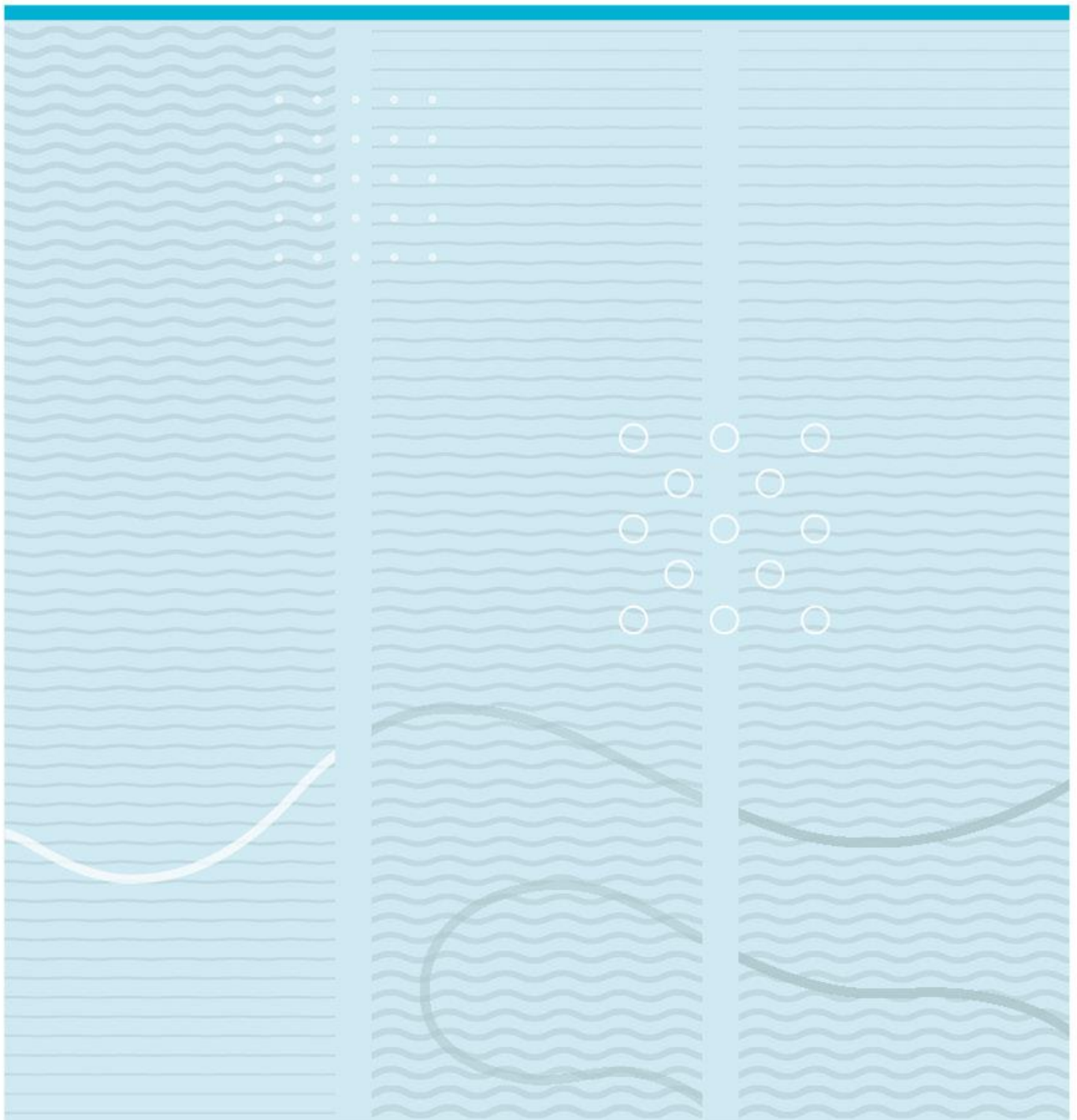


Christine Austbø

Lærer-elev-relasjonen og lærerens faglige tilbakemelding i norskfaget



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap (HIU)
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Christine Austbø

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

En rekke sentrale studier har i den senere tid illustrert hvor viktig lærer-elev-relasjonen er for læring og trivsel i skolen (Drugli, 2012). Samtidig er det ikke alltid opplagt hva dette kan innebære i praksis, særlig når læreren står i situasjoner hvor nye og krevende betingelser for det relasjonelle skapes. Et eksempel på dette er når læreren skal gi faglig tilbakemelding i norskfaget. I denne masteroppgaven intervjuer jeg fem norsklærere på ungdomstrinnet om hvilke relasjonelle muligheter og utfordringer lærerne erfarer i situasjoner hvor de gir faglige tilbakemeldinger i norskfaget.

Ved hjelp av tematisk analyse av transkriberte intervjuer identifiserer jeg blant annet hva lærerne faktisk forstår med sentrale begreper som for eksempel «relasjon», og hvordan lærerne begrunner valg i egen praksis som handler om vurdering og faglig tilbakemelding. Deretter snur jeg oppmerksomheten mot relasjonelle muligheter og utfordringer som kan oppstå når norsklærerne skal gi faglige tilbakemeldinger i vurderingssituasjoner.

Resultatene viste blant annet at lærerne identifiserte en rekke relasjonelle muligheter og utfordringer når de gav faglige tilbakemeldinger. Overordnet viser analysen at det er en spenning mellom det relasjonelle og det faglige. Spesifikke muligheter oppstår for eksempel der hvor læreren setter elevens stemme og behov i sentrum, og der hvor sensitivitet praktiseres i den faglige tilbakemeldingen, for eksempel ved å gi muntlige tilbakemeldinger som er både personlige og fagspesifikke. Utfordringer er blant annet knyttet til kravet om karakterer, og lærerne illustrerer hvordan ros i faglig tilbakemelding kan slå begge veier – altså både by på relasjonelle muligheter og utfordringer. Disse funnene diskuteres i lys av ulike teoretiske perspektiver og forskning, og avslutningsvis reflekterer jeg over funnenes betydning for egen profesjonsutøvelse som norsklærer.

Abstract

Several recent key studies have illustrated the significance of the teacher-student relationship in student learning and well-being in school (Drugli, 2012). At the same time, it is not always clear what this may require, particularly when a teacher is in situations where new and challenging relational factors occur. An example is when a teacher is to provide academic feedback in the Norwegian subject. In this master thesis, I interview five Norwegian teachers from middle school about relational opportunities and challenges teachers experience in situations when providing academic feedback in the Norwegian subject.

By using thematic analysis as method, I identify in transcribed interviews what the teachers I interviewed, essentially fathom with key concepts such as “relationship” in educational context, and how they justify their choices in their own practice, in their assessment and academic feedback to their students. Following, I concentrate on the relational opportunities and challenges that might rise when Norwegian teachers are to provide academic feedback in assessment situations.

In highlights, some of the results from this study, reveal that the interviewed teachers identify a number of relational opportunities and challenges when providing academic feedback. Overall, the analysis indicates that there is a tension between the relational perspective and the academic angle. Specific opportunities rise, such as, when a teacher places a “student’s voice” and needs at centre. These opportunities may also occur when sensitivity is practiced in academic feedback, when for instance giving oral feedback is both personal and subjective. Relational challenges that might occur, are for example, related to the requirement for grades. Moreover, these challenges may also occur in giving praise. The teachers explain how praise in academic feedback can go both ways – as it may imply both relational opportunities and challenges. These findings are discussed in light of different theoretical perspectives and research findings, and in my conclusion, I reflect on the findings’ significance for my own professional practice as a Norwegian teacher.

Forord

Jeg mener det er en grunn til at det er mennesker og ikke maskiner som jobber som lærere. Maskiner mangler menneskelig sensitivitet og evne til å tilpasse seg spesifikke elevers behov for trygghet og anerkjennelse i læringsprosesser i skolen. Læreren må også ha mange verktøy i verktøykassen sin. Fungerer ikke den ene metoden, må læreren ta i bruk en annen.

Dette er eksempler på tanker som har oppstått underveis i arbeidet med denne masteroppgaven. Jeg hadde et ønske om å skrive en oppgave som handlet om vurderinger i norskfaget, men jeg ønsket også å knytte dette til det mellom-menneskelige og det relasjonelle. Jeg fikk en liten dytt fra min fantastiske svigersøster Camille, som også er lærer, og jeg ble begeistret! Da forstod jeg at jeg måtte finne lærere som kunne fortelle meg om hvordan de vurderte i norskfaget, og om hvordan de reflekterte rundt et overordnet relasjonelt perspektiv i vurderingsarbeidet. Jeg er så takknemlig for at de fem første lærerne jeg spurte om intervju, takket ja med en gang!

Jeg må også takke to venninner som heter Susanne begge to. Hun ene stilte opp til pilotintervju uten å nøle, og har vist stort engasjement for oppgaven min. Hun andre har heiet på meg gjennom hele prosessen og har skrevet flere nydelige motivasjonsmeldinger som det har vært et stort behov for.

Sist, men ikke minst – min veileder, Jo, har vært helt rå. For et engasjement og støtte! Jeg kunne ikke klart å komme i mål uten deg. Tusen hjertelig!

Jeg er så takknemlig!

Porsgrunn, 01.06.2022

Christine Austbø

Innhold

Sammendrag	3
Abstract	4
Forord	5
1.0 Innledning	8
1.1 Tema og aktualitet	8
1.2 Bakgrunn for valg av tema	8
1.3 Mål, overordnet tema og forskningsspørsmål	9
1.4 Avgrensning	10
2.0 Sentrale begreper og teoretiske perspektiver	11
2.1 Lærer-elev-relasjoner: Hva snakker vi egentlig om?	11
2.2 Lærerens relasjonskompetanse for utvikling av relasjonskvalitet.....	12
2.2 Teoretiske perspektiver på lærer-elev-relasjoner	13
2.2.1 Tilknytningsteori	13
2.2.2 Transaksjonsperspektivet	14
2.3 Faglig tilbakemelding og vurdering i skolen: Hva snakker vi egentlig om?.....	15
2.4 Faglig tilbakemelding og vurdering i norskfaget	16
2.5 Teoretiske perspektiver på skolefaglig vurdering	17
3.0 Tidligere forskning	19
4.0 Metode	23
4.1 Empirisk kontekst og deltakere	23
4.2 Valg av forskningsdesign: Semi-strukturerte intervjuer	24
4.3. Forberedelse til intervjuene: Intervjuguide og pilotering.....	25
4.4 Gjennomføring av intervjuene	26
4.5. Transkribering av intervjuer – første steg i fortolkningsprosessen	26
4.6 Analyse av intervjudata	27
4.7 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet	30

4.8 Ethiske refleksjoner	31
5.0 Resultater og diskusjon	33
5.1 Hva mener norsklærerne kjennetegner kvalitet i lærer-elev-relasjoner og hvordan mener de at denne kvaliteten kan utvikles? (Forskningsspørsmål 1).....	33
5.1.1 Oppsummering av funn	33
5.1.2 Diskusjon av funn i lys av teori og tidligere forskning	36
5.2 Hvilke former for vurdering gjør lærerne i norskfaget? (Forskningsspørsmål 2).....	37
5.2.1 Oppsummering av funn	37
5.2.2 Diskusjon av funn i lys av teori og tidligere forskning	42
5.3 Hvordan begrunner lærerne bruken av de ulike vurderingsformene? (Forskningsspørsmål 3)	44
5.3.1 Oppsummering av funn	44
5.3.2 Diskusjon av funn i lys av teori og tidligere forskning	47
5.4 Hvilke relasjonelle muligheter og utfordringer ser norsklærerne når det gjelder faglig tilbakemelding og vurdering i norskfaget? (Forskningsspørsmål 4).....	48
5.4.1 Oppsummering av funn	48
5.4.2 Diskusjon av funn i lys av teori og tidligere forskning	54
5.5 Oppsummering av hovedfunn og konklusjon	57
6.0 Avsluttende refleksjoner om studiens betydning for egen profesjonsutvikling	58
7.0 Litteratur	61
8.0 Vedlegg	63
8.1 Intervjuguide	63
8.2 Informasjonsskriv til intervjudeltakere	65
8.3 Godkjennelse fra NSD	69

1.0 Innledning

1.1 Tema og aktualitet

I denne masteroppgaven intervjuer jeg norsklærere om hvilke relasjonelle muligheter og utfordringer de erfarer i vurderingssituasjoner hvor de gir faglige tilbakemeldinger i norskfaget på ungdomstrinnet.

Dette er et viktig og aktuelt tema. Forskning fremhever at kvaliteten i lærer-elev-relasjoner ofte er avgjørende for elevers faglige og sosiale mestring i skolen (Drugli, 2012). Dette er forskning som argumenterer for et overordnet relasjonelt perspektiv på læreres profesjonsutøvelse og undervisningspraksis, hvor tillit og anerkjennelse rammer inn møtene mellom lærer og elev i skolen (Spurkeland, 2018). Samtidig, når lærere gir faglige tilbakemeldinger for å støtte elever i deres læring av skolefag, er dette også eksempler på møter mellom lærer og elev hvor en asymmetri i relasjonen mellom dem blir svært fremtredende gjennom lærerens faglige makt i lærer-elev-relasjonen (Bergem, 2015). Gjennom faglige tilbakemeldinger skal elever nemlig bli skolefaglig realitetsorientert og utfordret, slik at de får muligheter til å utvikle sin utholdenhet og kreativitet i møte med krevende problemstillinger og oppgaver (Fjørtoft & Sandvik, 2016). Fordi slike tilbakemeldingssituasjoner innebærer at mye står på spill, vil også bestemte betingelser for det relasjonelle skapes. For eksempel, hvor mye kritisk tilbakemelding tåler eleven uten at det går utover relasjonen mellom læreren og eleven? (Spurkeland, 2018). Hva har kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev å si for hvordan eleven oppfatter en faglig tilbakemelding? Hvilke muligheter og utfordringer innebærer en vurderingssituasjon med faglig tilbakemelding, for det relasjonelle?

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Selv om jeg gjennom denne masteroppgaven blant annet ønsker å diskutere sentral teori og forskning som kan belyse funn fra intervjuer med lærere, er det egne erfaringer i møte med elever i praksis som «fikk meg på sporet» i første omgang. Dette ønsker jeg å fortelle litt om. Gjennom årsvikariater har jeg fått tilgang til flere klasserom, og på denne måten utviklet relasjoner med elever. Da jeg for første gang for tre år siden fikk et årsvikariat med en norskklasserom, skulle teorier om å gi gode tilbakemeldinger på skriftlig vurderingsarbeid brukes i praksis. Jeg ville gjøre et godt inntrykk på alle elevene og valgte å rette alle feil som jeg fant. Jeg skulle nok være det jeg tenkte var en «typisk norsklærer». I de skriftlige

tilbakemeldingene fokuserte jeg blant annet på å skrive det positive først, altså det elevene mestret, for deretter å skrive om alt elevene måtte jobbe med videre. Da det kom til elever som var faglig sterke, var det ingen utfordring å skrive positive tilbakemeldinger, men jeg erfarte imidlertid at det var langt mer krevende å skrive tilbakemeldinger til elever som lå på et middels faglig nivå, og da særlig elever jeg hadde fått en god relasjon til. Tanker som «hvordan kommer relasjonen vår til å bli nå?», «vil eleven bli skuffet?» eller «kunne jeg gjort dette på en annen måte?» dukket opp mens jeg skrev slike tilbakemeldinger. Etter fem norskklasser og tre år, har jeg utviklet hvordan jeg gir faglige tilbakemeldinger i vurderingsarbeidet, men hver gang jeg har fått en ny norskklasser dukket likevel lignende tanker opp.

Derfor ønsker jeg å benytte privilegiet det er å få skrive en masteroppgave, til å undersøke systematisk og forskningsbasert, hvordan andre norsklærere erfarer lignende tematikk. På denne måten håper jeg å lære mer om hvordan man kan gi gode tilbakemeldinger i norskfaget som kan fremme mestring og faglig utvikling, på en måte som også ivaretar et overordnet relasjonelt perspektiv.

1.3 Mål, overordnet tema og forskningsspørsmål

Et personlig mål med denne oppgaven er altså å lære av andre norsklæreres erfaringer om et tema jeg mener er spesielt relevant i min profesjonsutøvelse som lærer. Temaet er relasjonelle muligheter og utfordringer norsklærere erfarer i situasjoner hvor de gir faglige tilbakemeldinger i norskfaget på ungdomstrinnet. For å få dette temaet belyst, har jeg utledet fire konkrete forskningsspørsmål som har dannet grunnlag for intervjuer med et utvalg lærere. Disse forskningsspørsmålene er:

1. Hva mener norsklærerne kjennetegner kvalitet i lærer-elev-relasjoner og hvordan mener de at denne kvaliteten kan utvikles?
2. Hvilke former for vurdering gjør lærerne i norskfaget?
3. Hvordan begrunner lærerne bruken av de ulike vurderingsformene?
4. Hvilke relasjonelle muligheter og utfordringer ser norsklærerne når det gjelder faglig tilbakemelding og vurdering i norskfaget?

1.4 Avgrensning

Denne masteroppgaven behandler tematikk i skjæringspunktet mellom relasjoner og vurdering. Både det relasjonelle og vurdering er meget omfattende temaer hver for seg. Det er naturligvis ikke et mål for meg å belyse alt man kan si om disse temaene i denne oppgaven. Jeg har derimot valgt å trekke ut et utvalg aspekter ved disse temaene som jeg mener er spesielt egnet for å diskutere de refleksjoner og historier som kommer til uttrykk i intervjuene jeg gjorde med norsklærerne. Disse aspektene var derfor ikke bestemt på forhånd, men ble gradvis klarere for meg gjennom en prosess hvor jeg vekslet frem og tilbake mellom teori, tidligere forskning og formuleringer av funn. For mer om denne tilnærmingen viser jeg til metodekapittelet (kapittel 4).

Strukturen på min masteroppgave er som følger: Jeg presenterer først et utvalg sentrale begreper og teoretiske perspektiver (kapittel 2). Videre presenterer jeg tidligere forskning som er særlig relevant for å forstå relasjonelle muligheter og utfordringer når lærere gir faglige tilbakemeldinger i sitt vurderingsarbeid – i lys av mine funn (kapittel 3). I kapittel 4 presenterer jeg hvordan jeg har gjennomført min empiriske undersøkelse, og begrunner også viktige valg som ble tatt underveis. I kapittel 5 presenterer og diskuterer jeg funnene fra intervjuundersøkelsen. Jeg avslutter med noen konkluderende refleksjoner rundt min oppgaves betydning for egen profesjonsutvikling og praksis som norsklærer (kapittel 6).

2.0 Sentrale begreper og teoretiske perspektiver

Jeg har valgt å organisere dette kapitlet ved at jeg presenterer sentrale begreper og teoretiske perspektiver knyttet til det relasjonelle først, og deretter gjør jeg tilsvarende når det gjelder faglig tilbakemelding og vurdering.

Jeg begynner med å klargjøre hva vi kan forstå med begreper som *relasjon*, *relasjonskvalitet* og *relasjonskompetanse*. Videre løfter jeg frem to teoretiske perspektiver som dominerer i litteratur om lærer-elev-relasjoner (Drugli, 2012), nemlig *tilknytningsteori* og *transaksjonsmodellen*. På samme måte vil jeg klargjøre hva vi kan forstå med begreper som *faglig tilbakemelding* og *vurdering* i skolen og i norskfaget. Deretter benytter jeg Carol Dwecks sosial-kognitive perspektiv for å belyse dypere psykologiske og relasjonelle prosesser som kan forklare hvordan elever oppfatter faglige tilbakemeldinger. Jeg understreker at de teoretiske perspektivene, både når det gjelder det relasjonelle og faglig tilbakemelding, er valgt fordi jeg mener disse er egnet til å belyse mine empiriske funn.

2.1 Lærer-elev-relasjoner: Hva snakker vi egentlig om?

Hva kan vi egentlig forstå med lærer-elev-relasjoner? Drugli (2012) presenterer et forslag til en definisjon av relasjon: «En relasjon betegner et innbyrdes forhold der begge parter betrakter hverandre som selvstendige individer og der man er en del av en felles virkelighet» (s. 15). Relasjoner er altså noe som oppstår mellom mennesker, og det har å gjøre med hvordan mennesker oppfatter hverandre og evnen til å være til stede i en felles virkelighet. Men, dette må også bety at relasjoner endres over tid, og hvordan kan vi forstå dette? Spurkeland (2018) beskriver hvordan relasjoner utvikles dynamisk over tid i flere faser. Fra etableringsfasen (hvor det opprettes kontakt og partene viser initiativ overfor hverandre), blant annet via en tillitsfase (hvor tillit og forutsigbarhet skapes gjennom felles erfaringer) og til en vedlikeholdsfasen (hvor relasjonen får en mer permanent positiv karakter og små signaler kan være tilstrekkelig for å bekrefte den positive relasjonen). Spurkeland (2018) fremhever hvor viktig det er at lærer-elev-relasjoner så raskt som mulig beveger seg fra etableringsfasen til tillitsfasen, da tillit beskrives som selve kjernen i positive lærer-elev-relasjoner. Dette er blant annet fordi elevers skolefaglige læring i klasserommet får langt bedre kår når relasjonen til læreren kjennetegnes av tillit (Drugli, 2012).

En annen måte å tenke på om utvikling av relasjoner over tid, er å ta utgangspunkt i den emosjonelle styrken til relasjonene. Spurkeland (2018) beskriver totalt åtte nivåer, fra nivå 1 (hvor man aksepterer hverandre, men hvor det ikke er noe avhengighet) til nivå 8 (hvor man er umistelige for hverandre, og det er stor avhengighet i relasjonen). Denne nivåinndelingen kan bidra til å nyansere hvordan vi forstår lærer-elev-relasjoner, fordi vi ser at den emosjonelle styrken i relasjonen faktisk kan bli for sterk. Emosjonell avhengighet vil nemlig være problematisk i en skolekontekst, blant annet fordi det hindrer utvikling av selvstendighet. Spurkeland (2018) understreker, i likhet med Drugli (2012), at lærer-elev-relasjonen er asymmetrisk. Dette betyr at det er læreren som har hovedansvaret for å utvikle relasjonene; bli kjent med elevene sine og bidra til utvikling av tillit (Drugli, 2012). Dette betyr også at læreren må ha relasjonskompetanse for å bidra til utvikling av relasjonskvalitet. Men hva mener vi egentlig med begrepene relasjonskompetanse og relasjonskvalitet?

2.2 Lærers relasjonskompetanse for utvikling av relasjonskvalitet

Lærere og elever er ulike og har ulik bakgrunn. Det betyr at læreren må tilpasse seg konkrete elever og situasjoner når relasjoner skal utvikles. Hvordan læreren gjør dette, altså hvordan læreren bidrar til tillit og kvalitet i relasjoner, forutsetter at læreren har relasjonskompetanse. Spurkeland (2018) definerer slik kompetanse som «[...] ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker» (Spurkeland, 2018, s. 63). Det betyr at læreren må være bevisst på hva som skal til for å utvikle relasjonen med sine elever i positiv retning.

Rønbeck (2016) knytter relasjonskompetanse til det å vise interesse og sensitivitet overfor elevs signaler og atferd, og samtidig formidle en grunnleggende aksept og varme. Slik sensitivitet handler ikke bare om hva læreren sier, men like mye om lærers kroppsspråk og mellom-menneskelige signaler. Spurkeland (2018) beskriver slik sensitivitet som det «... å fortolke og lese signaler fra andre mennesker i omgivelsene og se hvordan dette fører til endringer i relasjoner» (s. 145-146). Her ser vi også hvordan relasjoner som noe dynamisk igjen trer frem, og at relasjoner derfor kan utvikles både i positiv og negativ retning over tid. Dermed blir det viktig at læreren klarer å se selve prosessen i relasjonsutviklingen med sine elever. Bevisstgjøring og refleksjon rundt erfaringer i klasserommet blir helt sentralt (Drugli, 2012). Gjennom faglig tilbakemelding kan relasjonen mellom lærer og elev utvikles i positiv retning ved at læreren benytter ros og anerkjennelse som «byggesteiner» (Spurkeland, 2018, s.

80). Spurkeland (2018) fremhever også at det må mye ros til for å overveie tilbakemeldinger som er negative. Det er fordi rosen må være i overvekt for at eleven i det hele tatt skal kunne ta til seg tilbakemeldingen.

2.2 Teoretiske perspektiver på lærer-elev-relasjoner

Teoretiske perspektiver på lærer-elev-relasjoner kan bidra med å forklare hvorfor og hvordan slike relasjoner er viktige for faglig og sosial mestring i skolen. To perspektiver som dominerer i litteratur om lærer-elev-relasjoner er tilknytningsteori og transaksjonsperspektivet (Drugli, 2012).

2.2.1 Tilknytningsteori

Tilknytningsteori ble opprinnelig utviklet av Bowlby og Ainsworth i fellesskap (Ainsworth & Bowlby, 1991). Selve begrepet «tilknytning» beskrives som et dypt og vedvarende bånd som knytter personer sammen på tvers av tid og rom (Ainsworth, 1973, referert i Bergin & Bergin, 2009; Bowlby, 1969, referert i Bergin & Bergin, 2009). Dette er et teoretisk perspektiv hvor kvaliteten på relasjoner, opprinnelig mellom mor og barn, settes i sammenheng med hvordan barnet utforsker verden. I tilknytningsteori opererer man med ulike tendenser eller mønstre som beskriver barns atferd i forhold til en sentral omsorgsperson når barnet befinner seg i en utfordrende situasjon som aktiverer tilknytningsatferd (Drugli, 2012). Disse mønstrene knyttes til ulike typer tilknytning til den sentrale omsorgspersonen, og beskrives som *trygg tilknytning* (barnet er trygg på sine omsorgspersoner, som igjen gir energi og mot til å utforske verden selvstendig), *utrygg og unnvikende tilknytning* (barnet er uavhengig av sin tilknytningsperson, i den forstand at barnet vil unngå kontakt og nærhet til denne personen), *utrygg og ambivalent tilknytning* (barnet opplever sin tilknytningsperson som en uforutsigbar person. I slike tilfeller vil barnet være mer avhengig av sin tilknytningsperson, noe som kan føre til mangel på selvstendighet), og til slutt *desorganisert tilknytning* (barnets tilknytningsperson skaper frykt, og mangler sensitivitet i møte med barnets behov) (Drugli, 2012, s. 23-25).

Når barnet er i en *trygg tilknytningsrelasjon*, er altså barnet trygg på sine omsorgspersoner, som igjen gir energi og mot til å utforske verden selvstendig (Drugli, 2012). Bergin og Bergin (2009) mener tilknytningsteori er meget relevant for å forstå lærer-elev-relasjoner i klasserommet. Forfatterne mener for eksempel at elever som har trygg tilknytning til en lærer

i større grad vil kunne balansere behovet for opplevd trygghet i klasserommet og behovet for å utforske ukjent landskap, som for eksempel er nødvendig når elever skal utvikle seg faglig. Dermed ser vi her hvordan det relasjonelle, med dette perspektivet, blir viktig for skolefaglig utvikling.

Tilknytningsteori forteller oss at trygghet i relasjonen til læreren kan ha stor betydning for elevers mot og energi til å utforske skolefag, men denne teorien sier lite om hvordan samspill av relasjoner faktisk utvikles over tid. Et teoretisk perspektiv som blant annet kan hjelpe oss med å forstå kompleksitet, samspill og det relasjonelle over tid, er transaksjonsperspektivet.

2.2.2 Transaksjonsperspektivet

Det sentrale i transaksjonsperspektivet, som ble introdusert allerede på 70-tallet (Sameroff, 1975), er hvordan barn og elevers utvikling er resultatet av et kontinuerlig samspill mellom biologiske faktorer og miljøfaktorer. I konteksten av klasserommet og skolen, kan eksempler på miljøfaktorer være atmosfæren i klassen, lærerens klasseledelse eller lærer-elev-relasjonen. Slike faktorer kan betegnes som både risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer for positiv utvikling (Drugli, 2012). Et eksempel på hvordan lærer-elev-relasjonen kan være en risikofaktor, er når en elev blir demotivert og mister troen på seg selv i timer der hvor relasjonen til læreren er dårlig. Da vil den negative relasjonen kunne føre samspillet mellom elev og lærer inn i utviklingsspiraler hvor det skolefaglige kommer stadig mer i bakgrunnen. Et eksempel på hvordan lærer-elev-relasjonen kan være en beskyttelsesfaktor, er når en elev holder ut og ikke gir seg, på tross av faglig motgang og utfordringer på hjemmebane, fordi eleven opplever at læreren «ser» og har troen på en. Med et transaksjonsperspektiv kan man altså forstå lærer-elev-relasjonen som en dynamisk prosess som utvikles over tid, og hvor mellom-menneskelige møter skjer i mange ulike settinger; som igjen fører til at man får bestemte forventninger til hverandre (Drugli, 2012).

Jeg har nå klargjort hva vi kan forstå med begreper som relasjon, relasjonskvalitet og relasjonskompetanse, og jeg har presentert to ulike teoretiske perspektiver som er egnet til å forstå hvorfor og hvordan lærer-elev-relasjoner er så viktige, også for skolefaglig læring. Jeg snur nå oppmerksomheten mot faglig tilbakemelding og vurdering.

2.3 Faglig tilbakemelding og vurdering i skolen: Hva snakker vi egentlig om?

I skolen gjøres ulike typer vurderinger avhengig av hva som er målet med vurderingen. I begge tilfeller står lærerens faglige tilbakemelding sentralt, enten tilbakemeldingens rolle primært er å bidra til videre læring eller å vurdere den læringen som har skjedd. Tjeldvoll (2021) beskriver derfor vurdering som en «bedømmelse av en elevs læringsprosess og læringsresultater». Det er vanlig i litteraturen å skille mellom summativ og formativ vurdering. Den summative vurderingen skal gi et helhetlig bilde av elevens læringsutbytte. Summative vurderinger kommer gjerne i form av karakterer, og er derfor ofte synonymt med begrepet «vurdering av læring» (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 27). Den formative vurderingen har en noe annen funksjon, og skal i større grad fungere som en støtte i en pågående læringsprosess. Formativ vurdering må derfor være fremtidsrettet og vise hva som skal til for å utvikle elevenes kompetanse og læringsevne. Dermed ser vi hvordan formativ vurdering kan knyttes til begrepet «vurdering for læring» (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 28). Imidlertid er disse beskrivelsene av summativ og formativ vurdering også en forenkling. I noe forskning fremkommer det også at formativ vurdering ikke alltid er vurdering for læring, da elevene nødvendigvis ikke lærer av vurderingen de mottar (Fjørtoft, 2014; Fjørtoft, 2016).

Et viktig aspekt ved formativ vurdering, eller vurdering for læring, er lærerens tilbakemelding eller «feedback». Hattie og Timperley (2007) beskriver slik tilbakemelding som informasjon gitt av for eksempel en lærer, forelder eller medelev, angående aspekter rundt ens prestasjon eller forståelse. En lærer og forelder kan for eksempel gi korrigerende informasjon eller oppmuntring, mens en medelev typisk kan komme med alternative strategier (s. 81). I denne oppgavens kontekst, er oppmerksomheten rettet mot vurderingen gitt av lærer til elev. Skal læreren gi hensiktsmessig tilbakemelding, må denne ifølge Hattie og Timperley (2007), kunne besvare tre spørsmål. På engelsk omtales disse som «feed up», «feed back» og «feed forward». På norsk kan vi oversette dette med «hvor er jeg?», «hvor skal jeg? Og «hva er neste steg?» Eller hva er kompetansemålene, hvor er man på vei og hva må til for økt progresjon mot kompetansemålene? (Hattie & Timperley, 2007, s. 86). Her blir lærerens kjennskap til elevens bakgrunnskunnskaper helt sentralt: Hva kan eleven fra før, og hvordan vil eleven anvende responsen fra lærer? (Dysthe & Hertberg, 2016). Det er også viktig å huske på at tilbakemeldingen gitt, altså vurderingen, skal svare på disse tre spørsmålene, fordi det er tilbakemeldingen som er sentral i vurderingen, ikke karakteren (Hattie & Timperley, 2007). Hattie og Clarke (2018) bidrar til å nyansere dette videre, når de argumenterer for at

faglig tilbakemelding i muntlig form, ofte vil kunne ha større påvirkning på elevene enn tilsvarende skriftlig tilbakemelding.

2.4 Faglig tilbakemelding og vurdering i norskfaget

Når det gjelder faglige tilbakemeldinger og vurdering, er norskfaget på mange måter i en særstilling i den norske skolen. Det er det desidert mest omfattende faget når det gjelder antall timer på ungdomsskolen (398 timer), og elever får to sluttvurderinger allerede i 8. og 9. trinn, og hele tre sluttvurderinger i 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2019a; Utdanningsdirektoratet, 2019b). Dette betyr at norskfaget, kanskje mer enn noe annet fag, kan aktualisere hvordan nye og kanskje krevende betingelser for relasjonen mellom lærer og elev skapes i ulike former for vurderingspraksis, rett og slett fordi det skal gjøres mye vurdering av ulike typer kompetanse i dette faget.

I konteksten av denne masteroppgaven vil jeg bruke begrepet vurdering for læring både om norsklærernes faglige tilbakemelding som gis underveis, og i de tilfeller hvor vurderingen blir gitt mot slutten av et isolert læringsforsøk. Et eksempel på tilbakemelding som kommer underveis, kan også kalles for prosessorientert. I slike sammenhenger snakker Dysthe og Hertzberg (2016) om prosessorienterte lærerrespons. Slike handler om å være i dialog med eleven, det vil si at læreren kan se elevens prosess fra elevens perspektiv, samtidig som det også handler om en skriveprosess i selve norskfaget, hvor elever med veiledning fra læreren for eksempel skal kunne utprøve ulike skrivestrategier. Det å arbeide prosessorientert, kan også være synonymt med «bearbeiding av tekster» (Dysthe & Hertzberg, 2016; Fjørtoft, 2016). Det er med bakgrunn i Igland (2013) at jeg også har valgt å kalle vurderinger som kommer på avsluttende elevarbeid, i konteksten av denne oppgaven, for vurdering for læring. Igland (2013) peker på at norsklærere ofte retter og kommenterer tekster som om de var et utkast, uavhengig av om tekstene er i prosess eller ferdigstilte. De rådene og tilbakemeldingene som elevene får, kan da betraktes som noe elevene kan benytte i neste oppgave. Det handler om at lærere kan oppfatte elevarbeidet «[...] som uttrykk for læring og utviklingsnivå i et gitt øyeblikk i et lengre utdanningsforløp [...]» (Igland, 2013, s. 144). Fjørtoft (2016) kaller treffende nok slik vurdering for «summativ vurdering i en formativ drakt» (Fjørtoft, 2016, s. 164).

Jeg vil nå gå dypere inn i hvordan vi kan forstå vurdering for læring fra et pedagogisk-psykologisk ståsted. Dette er viktig for å forstå sosiale prosesser som kan finne sted i møter mellom lærer og elev når faglig tilbakemelding gis i vurderingssituasjoner. Som jeg har nevnt tidligere, har jeg valgt ut teori som er egnet til å belyse de historier og erfaringer som trer frem i senere intervjuer med lærerne.

2.5 Teoretiske perspektiver på skolefaglig vurdering

Hvordan elever oppfatter og mottar den skolefaglige vurderingen, og på samme tid, hvordan lærere gir den skolefaglige tilbakemeldingen, skjer ikke i et vakuum. Elever vil for eksempel kunne forstå tilbakemeldinger ulikt, avhengig av tidligere erfaringer og «mentale modeller» (Dweck & Molden, 2005). Hvordan skal en lærer gi en tilbakemelding som kan fremme læring, og hvordan mottar eleven denne tilbakemeldingen? Hva er egentlig i spill, fra et pedagogisk-psykologisk ståsted?

Carol Dweck har i flere tiår arbeidet med et perspektiv innenfor sosial-kognitiv teori som kan belyse slike spørsmål (Dweck, 2007). Det sentrale i Dweck og kollegaers arbeid om dette, er at elever skaper mening av lærerens tilbakemeldinger i vurderingssituasjoner gjennom et psykologisk filter (Dweck & Molden, 2005). Det er særlig to dimensjoner ved dette filteret Dweck og kollegaer har undersøkt, og disse to dimensjonene ble opprinnelig referert til som «faste teorier» og «formbare teorier». I Dwecks forskning er det særlig teorier om egne evner og intelligens som har vært i fokus. Når eleven har en fast teori om evner og intelligens (beskrevet som «entity theory») oppfatter eleven at egne skolefaglige evner er noe som ligger fast nærmest uavhengig av trening. Når eleven har en formbar teori om evner og intelligens (beskrevet som «incremental theory») oppfatter eleven at veien til skolefaglig utvikling går gjennom å trene og å lære av sine feil (Dweck & Leggett, 1988, s. 262; Dweck & Molden, 2005, s. 123).

I senere arbeider av Dweck og kollegaer brukes begrepene «fixed mindset» og «growth mindset» om det samme (Dweck, 2007, s. 13). Et viktig poeng med dette teoretiske perspektivet er hvordan kritiske tilbakemeldinger tolkes ulikt av elever med henholdsvis «fixed» eller «growth» mindset, og hvordan formen på tilbakemeldingen til læreren kan aktivere slike psykologiske filtre. Elever med «fixed» mindset vil ha en tendens til å oppleve at selvet ligger i potten når læreren gir sin faglige tilbakemelding. Det er fordi eleven

oppfatter at tilbakemeldingen egentlig er en bedømming av personlige, uforanderlige karakteristika. Faglige tilbakemeldinger som er generelle og går på person, av typen «du virker veldig smart!» vil ifølge Dweck gi elever med «fixed» mindset en sterk følelse av å ha mye å tape personlig, særlig hvis eleven er i en situasjon hvor det er mulig å svare feil eller handle feil. Elever med «growth» mindset vil derimot ha en tendens til å oppleve at læreren sine faglige tilbakemeldinger er en bedømming av noe som er i utvikling, og som ikke er knyttet til selvet på samme måte. Slike elever vil oppleve og tro at feil er noe man kan lære av (Dweck & Leggett, 1988, Dweck & Molden, 2005; Hattie & Clarke, 2018). Et viktig poeng er at «fixed» og «growth» mindset kan påvirkes. Når læreren gir faglige tilbakemeldinger som går på innsats og strategi, gir dette næring til en tro på at innsats og strategi nytter. Og motsatt, når læreren gir faglige tilbakemeldinger som går på person og er generelle, for eksempel bedømminger av intelligens, gir dette næring til en tro på at innsats og strategi egentlig er noe nytteløst fordi man enten er flink eller ikke flink.

Der hvor relasjoner mellom lærer og elev ikke er tuftet på tilstrekkelig grad av gjensidig tillit, kan vi forestille oss at denne trusselen mot selvet i vurderingssituasjoner for elever med «fixed» mindset blir ytterligere forsterket. Jeg mener det er en klar korrespondanse mellom Dwecks teoretiske perspektiv og prinsipper for god skolefaglig vurdering for læring, slik jeg tidligere har beskrevet disse ved hjelp av Hattie og Timperley (2007) og Hattie & Clarke (2018).

I neste kapittel gjør jeg rede for sentral forskning av relevans for min masteroppgave. Jeg har særlig fokusert på forskning som kan kaste lys over skjæringspunktet relasjon og vurdering, og som kan brukes til å belyse empiriske funn i egen intervjuundersøkelse. Jeg begynner med å oppsummere sentrale innsikter fra Hatties analyse av over 800 metaanalyser (Hattie, 2009). Hatties arbeid er den største helhetlige sammenfatningen som er gjort, av empirisk forskning på hva som påvirker elevers prestasjoner i skolen. Jeg er særlig interessert i Hatties konklusjoner hva gjelder betydningen av positive lærer-elev-relasjoner og faglig tilbakemelding. Jeg trekker også frem mindre studier som er særlig relevante i norsk kontekst, for eksempel Throndsen (2011), som kan hjelpe oss å forstå mer spesifikt hvordan det relasjonelle og faglig tilbakemelding kan se ut i praksis i klasserommet.

3.0 Tidligere forskning

Hattie (2009) analyserte over 800 metaanalyser relatert til hva som påvirker skoleelevers skolefaglige prestasjoner i skolen. Helt sentrale funn er betydningen av lærer-elev-relasjonen og lærerens faglige tilbakemelding i læringsprosessen. Med henvisning til blant annet Cornelius-White (2007), som publiserte en metaanalyse av 119 studier om lærer-elev-relasjonen, peker Hattie på at positive lærer-elev-relasjoner faktisk er det som har størst effekt i konkrete lærings situasjoner. I denne metaanalysen kobles også det relasjonelle til faglig tilbakemelding. Det er selvsagt viktig at læreren ser hver enkelt elev som person og kan ta elevenes perspektiv, men det er også helt sentralt at læreren gir elevene god feedback slik at eleven kan få støtte til å evaluere seg selv og regulere egen læringsprosess (Cornelius-White, 2007; Hattie, 2009; Drugli, 2012). Læringseffekten kan altså være stor når lærere er aktive, engasjerte og lidenskapelige, ser læring fra elevenes perspektiv, og makter å støtte elevene i å selvregulere egen læring og å bli mer selvstendige aktører i egne læringsprosesser (Hattie, 2009; Drugli, 2012; Spurkeland, 2018).

I Hatties (2009) analyse av de 800 metaanalysene kommer det også frem hvordan en negativ lærer-elev-relasjon kan få skolefaglige implikasjoner, for eksempel hvordan demotivasjon kan oppstå ved lærer- og elevkonflikter. Slik demotivasjon kan for eksempel påvirke læringsmål og kan føre til at elever ikke ønsker å få tilbakemeldinger (Hattie, 2009). Dermed ser vi igjen hvordan betydningen av det relasjonelle løftes frem, ikke bare som et teoretisk argument, men også som noe empirisk forankret. I følge Hattie (2009) viser analysen av det empiriske materialet betydningen av å skape et inkluderende klassemiljø der feil svar blir oppfattet som læringsmulighet, og en mulighet til å utforske kunnskap og få ny forståelse. Lærer-elev-relasjonen er helt sentral i dette. Hattie (2009) viser oss altså hvordan faglige utfordringer og tilbakemeldinger er helt essensielle ingredienser i læringen. Jo større erfart utfordring, jo større er sannsynligheten for at en elev søker og har behov for tilbakemelding, og enda mer viktig er det da at en lærer er tilgjengelig for å sørge for elevene er på riktig vei for å kunne møte utfordringen (Hattie, 2009).

I norsk empirisk kontekst kan studien til Throndsen (2011) gi oss mer detaljerte innsikter av relevans for denne masteroppgavens tematikk. I denne studien presenterer Throndsen resultater fra et større prosjekt rettet mot grunnskolen som opprinnelig ble iverksatt av Utdanningsdirektoratet, og gjennomført mellom 2007 og 2009. Målet med prosjektet var blant

annet at skoler fra hele landet skulle utvikle og prøve ut kjennetegn på måloppnåelse i fag på ulike trinn med kompetansemål hentet fra daværende læreplanverk, Kunnskapsløftet 2006. Totalt 77 skoler fra hele landet deltok i studien, og av disse var 59 grunnskoler. Intervjuer og spørreundersøkelse ble benyttet, og disse var rettet mot både lærere og elever (Thronsdén, 2011).

I studien opererte man med prosjektskoler (som deltok i prosjektet) og kontrollskoler (som ikke deltok i prosjektet) for å kunne sammenlikne mulige effekter av prosjektet. Resultatene fra denne omfattende studien har relevans for denne masteroppgavens tematikk. Selv om studien ikke gir grunnlag for generalisering til alle skoler i hele landet, er det interessant at Thronsdén (2011) problematiserer vurderingspraksisen i norsk kontekst. Gjennom intervjuer og spørreundersøkelser avdekket forfatteren for eksempel at de faglige tilbakemeldingene fra lærerne ofte var like lite konkrete i skoler som deltok i prosjektet, sammenliknet med kontrollskoler. Eksempler på slike lite konkrete tilbakemeldinger er rosende uttrykk av typen «flott» eller «du er flink». Forfatteren påpeker riktignok at oppmuntring og lærer-elev-relasjonen er helt sentral for elevenes utvikling, men retter altså et kritisk blikk på en vurderingspraksis hvor faglige tilbakemeldinger ofte kan bli for generelle og personorienterte. Kritikken mot denne typen faglig tilbakemelding er ikke ny, og bygger på empirisk funn fra flere sentrale norske studier (Haug, 2004, referert i Thronsdén, 2011; Hertzberg, 2003, referert i Thronsdén, 2011).

Et annet interessant poeng som løftes frem av Thronsdén i lys av de empiriske funnene i hennes undersøkelse, er hvorvidt karakterer bør gis utenom tilbakemeldingene. Kommer det da tilbakemeldinger underveis, kan heller karakteren komme til slutt når da eleven har sett og forstått tilbakemeldingen (Thronsdén, 2011). Dette er for øvrig i tråd med en sentral studie av Black og William (1998, referert i Thronsdén, 2011) som påpeker at karakterer i praksis ofte viser seg å ta vekk veldig mye av elevenes oppmerksomhet rundt en faglig tilbakemelding.

En studie av Ruth Butler (1988) kan bidra med ytterligere nyansering av dette. Butler ønsket å teste en hypotese ved hjelp av et eksperimentelt design, om hvordan indre motivasjon kunne bli påvirket av to typer vurderinger; oppgavespesifikke-tilbakemelding og mer personorienterte tilbakemelding. Hypotesen var at elevene, om de fikk begge former for vurdering, ville få stimulert egoet fremfor å bli orientert mot oppgaven. Tolv klasser med 132 elever fra 5. og 6. trinn deltok i studien. En sentral konklusjon var at elevene som bare fikk

karakterer, husket karakterene sine. Når det gjaldt elevene som bare fikk tilbakemelding, kom det frem at det var noen som husket kommentaren delvis. Når det derimot gjaldt elevene som fikk både karakter og tilbakemelding, husket disse svært lite av selve kommentaren, selv om elevene fikk beskjed om at de skulle huske på både karakteren og kommentaren. De hadde ikke lov til å skrive ned tilbakemeldingen. Butler konkluderte derfor med at det ofte var karakteren som festet seg i minnet, og ikke den faglige tilbakemeldingen (Butler, 1988).

I en annen studie av Dweck og Sorich (1999), skulle det forskes på hvordan elever responderte på ulike typer anerkjennende tilbakemeldinger. Tillit og anerkjennelse er, som tidligere beskrevet, helt grunnleggende komponenter i positive lærer-elev-relasjoner. En type tilbakemelding i denne studien skulle anerkjenne elevenes intelligens, en annen type tilbakemelding skulle anerkjenne elevens innsats, og en tredje type tilbakemelding skulle bare gi skryt som «Du fikk x antall riktige svar. Bra jobba». En viktig ambisjon med denne studien var å undersøke hvordan disse ulike formene for anerkjennende tilbakemeldinger kunne påvirke aktivering av elevers faste og formbare teorier om intelligens (se kapittel 2). Et interessant hovedfunn var at elever som var sterke faglig sett og fikk anerkjennende tilbakemelding på deres intelligens, underpresterte, mens de som virket mindre faglige sterke, men fikk anerkjennende tilbakemelding på innsats, endte opp med å prestere bedre enn forutsett (Dweck & Sorich, 1999). Forfatterne mente disse funnene støttet teorien om hvordan forestillinger om formbarheten til egen intelligens påvirker hvordan en responderer i læringssituasjoner, og særlig mente de funnene beskrev ulempen med å skryte av elevens intelligens. En kan kanskje tenke at det å skryte av barns ferdigheter etter et godt utført arbeid vil kunne fremme tilpasningsdyktighet og heve barns selvtillit, som igjen vil åpne opp for å kunne møte utfordringer med selvtillit. Mens i denne studien, viste det seg altså at det å skryte av barns evner eller intelligens, selv om det var fortjent, ikke ville føre til mestringsorientert atferd, men snarere det motsatte (Dweck & Sorich, 1999).

Før jeg nå går over til metodekapittelet, ønsker jeg å oppsummere et utvalg nøkkelpoenger fra kapittel 2 og 3 for å vise hvorfor min egen studie er viktig å gjennomføre. I kapittel 2 konkluderte jeg altså med at det er gode teoretiske grunner til å ta et overordnet relasjonelt perspektiv på læring og trivsel i skolen. En positiv lærer-elev-relasjon utvikles over tid der tillit er selve kjernen. I tillegg viste jeg hvordan norskfaget er et svært omfattende fag hvor møtepunktene mellom lærer og elev er mange. Det betyr også at elever, i norskfaget, vil møte mange faglige utfordringer og erfare lærere som gir dem faglige tilbakemeldinger som er

ment som støtte inn i krevende læringsprosesser for elevene som skal ut i «ukjent landskap». Her er på den ene siden mange muligheter for utvikling av positive lærer-elev-relasjoner til det beste for elevenes læring og trivsel, samtidig byr norskfaget altså på krevende faglige utfordringer for elever som også bidrar med å skape bestemte betingelser for relasjonelt arbeid. I kapittel 3 viste jeg blant annet hvordan elever kan oppleve ulike typer anerkjennende tilbakemeldinger ulikt, og at dette er noe lærere nok bør være sensitive overfor.

I sum mener jeg dette viser at det er interessant å se nærmere på det relasjonelle perspektivet i norsklæreres vurderingsarbeid, og mer spesifikt, hvilke relasjonelle muligheter og utfordringer norsklærere erfarer når de gir faglig tilbakemelding i norskfaget. Jeg går nå over til metodekapitlet hvor jeg beskriver og begrunner hva jeg har gjort i forbindelse med egen undersøkelse.

4.0 Metode

Et hovedtema for denne masteroppgaven er hvilke relasjonelle muligheter og utfordringer norsklærere erfarer i vurderingssituasjoner hvor de gir faglige tilbakemeldinger i norskfaget på ungdomstrinnet. I dette metodekapitlet vil jeg først beskrive den empiriske konteksten for min studie. Dette inkluderer også en beskrivelse av de ulike lærerne jeg har intervjuet og bakgrunnen for at akkurat disse lærerne ble plukket ut til intervju. Deretter redegjør jeg nærmere for valget av intervju som forskningsdesign. Videre presenterer jeg hvordan jeg forberedte meg til datainnsamling, hvordan jeg samlet inn data, og hvordan jeg analyserte data. Avslutningsvis vil forhold knyttet til reliabilitet, validitet, generaliserbarhet og etikk, og som er av særlig relevans for min oppgave, bli presentert og drøftet. Jeg begrunner gjennomgående sentrale valg i forskningsprosessen.

4.1 Empirisk kontekst og deltakere

I min studie har jeg intervjuet fem ungdomsskolelærere fra tre ungdomsskoler fordelt på to ulike kommuner. Alle lærerne jeg intervjuet underviste i norsk og hadde norsk i sin fagkrets, men omfanget av den norskfaglige bakgrunnen til lærerne varierte. I tabell 1 presenterer jeg disse norsklærerne med utfyllende nøkkelinformasjon. Navnene er fiktive.

Tabell 1 En oversikt over lærerne jeg intervjuet

Lærer	Utdanning/fag i fagkrets	Antall år i skolen	Annen viktig informasjon
Audun	Pedagogisk seminar (Ped. Sem.) Norsk Samfunnsfag Idrett Data	27	Ville egentlig bli journalist, men endte opp med å bli lærer. Gikk på folkeuniversitetet. Har jobbet 19 år på barneskole og 8 år som norsklærer på ungdomsskolen.
Aino	Lærerskolen 1-10 Master i norsk Etterutdanning i naturfag og spesialpedagogikk	14	Har jobbet på ungdomsskole alle de 14 årene, og da som norsklærer
Jone	Lektorutdannelse i moderne fremmedspråk der engelsk er hovedfaget Mastergrad i religionsdidaktikk Etterutdanning i norsk	6,5	Har jobbet primært på ungdomsskolen som norsklærer, foruten ett år på mellomtrinnet.
Sølve	Cand. Mag.	20	Har jobbet mest på ungdomsskolen, men noe også på mellomtrinnet. Har jobbet som norsklærer i alle 20 år.
Chris	Lærerskolen 1-10 Etterutdanning i pedagogisk veiledning og norsk	9	Har jobbet på ungdomsskolen som norsklærer i ni år.

Vi kan merke oss variasjoner mellom lærerne, for eksempel når det gjelder antall års erfaring fra skolen. Dette utvalget på fem lærere kan nok best beskrives som et bekvemmelighetsutvalg, noe som ikke er uvanlig i pedagogisk forskning (Kleven, 2011). Dette innebærer enkelt sagt at jeg har valgt ut lærere til intervju basert på praktiske hensyn. Det var det viktig for meg å få med lærere fra ulike skoler for å øke sjansen for interessante variasjoner, og jeg var også heldig som hadde vært på ulike praksisskoler i to forskjellige kommuner – i tillegg til ungdomsskolen jeg jobber på i dag. Jeg fikk på den måten rekruttert fem norsklærere i løpet av ganske kort tid.

4.2 Valg av forskningsdesign: Semi-strukturerte intervjuer

I forskningsspørsmålene mine går det frem at jeg er interessert i norsklæreres refleksjoner og historier fra praksis om et konkret tema. Da ble det naturlig å bruke intervju som metode. Men så er spørsmålet hva slags *type* intervju, og som det går frem av mine forskningsspørsmål er jeg på utkikk etter en kombinasjon av det kjente og ukjente. Jeg vet hvilket tema jeg ønsker at norsklærerne skal uttale seg om, men jeg kan ikke på forhånd vite hva lærerne vil trekke frem og vektlegge av momenter fra deres egen praksis. Jeg er klar på hva jeg ønsker at lærerne skal dele sine refleksjoner og erfaringer om, men det er samtidig lærernes egne perspektiver jeg er interessert i. Dermed trenger jeg å benytte en intervjuform som gir muligheter til å balansere det deduktive og induktive, på en måte som også kan gi dybdekunnskap. En slik tilnærming blir av Postholm og Jacobsen omtalt som «abduktiv» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102 – 103). Jeg valgte derfor et semistrukturert intervju som forskningsmetode fordi denne metoden gir meg muligheter til nettopp å balansere det deduktive og induktive. I et semi-strukturert intervju er spørsmålene delvis strukturert i temaet som forskeren skal fordype seg i, og i et slikt intervju får forskeren muligheten til å stille oppfølgings-, oppklarings- og inngående spørsmål. Historier og refleksjoner kan få størst plass i denne formen for intervju, da situasjonen også gjerne er mindre formell og gir mulighet for at intervjuede kan utdype svarene sine.

Kunnskapen som oppstår i et forskningsbasert intervju kan beskrives som relasjonell, samtalebasert, kontekstuell, språklig, narrativ og pragmatisk (Kvale & Brinkmann, 2015). I intervjuet blir et produkt skapt. Produksjonsprosessen fortsetter også i transkriberingen og gjennom analysen. Kunnskapen er relasjonell fordi i intervjuprosessen produseres den gjennom den intervjuedes synspunkter i samspillet som oppstår mellom intervjuer og

intervjudeltakeren. Kunnskapen som produseres gjennom et forskningsbasert intervju er samtalebasert, fordi den har mulighet til å produsere fortellinger om hverdagsopplevelser. «Intervjuer er følsomme for de kvalitative forskjellene og betydningsnyansene som ikke nødvendigvis lar seg kvantifisere og sammenligne på tvers av kontekster og modaliteter» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 77). Kunnskapen er språklig i for eksempel det å overføre talespråket over til et skriftspråk, og det viser at disse to språkene har ulike egenskaper. Kunnskapen som produseres er narrativ i og med at man ønsker fortellinger fra menneskers hverdag; deres historier. Og endelig, kunnskapen som produseres gjennom et slikt intervju kan beskrives som pragmatisk, i og med at man skal finne ut hvilke svar som er nyttig (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.3. Forberedelse til intervjuene: Intervjuguide og pilotering

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene som ble presentert i innledningskapitlet (se 1.3) utviklet jeg først en intervjuguide (se 8.1 Intervjuguide). Intervjuguiden bestod av innledende spørsmål, sentrale spørsmål og oppklarende spørsmål. Eksempler på innledende spørsmål var «Hvor lenge har du vært norsklærer?». De sentrale spørsmålene omhandlet for eksempel det relasjonelle og vurdering i forhold til norskfaget. Eksempler på sentrale spørsmål var «Har du noen eksempler på hvordan du skaper relasjoner med elevene dine?» og «Har du noen opplevelser der du har erfart at formen på vurderingen har styrket relasjonen mellom deg og eleven?». Jeg avsluttet med oppklaringsspørsmål. Eksempler på slike spørsmål var «Er det noe vi ikke har snakket om, som du tenker kan være relevant?».

Jeg gjennomførte et pilotintervju med en foreløpig intervjuguide. Dette valgte jeg å gjøre for å kunne avdekke mulige problemer med intervjuguiden før den reelle datainnsamlingen. Pilotintervjuet ble gjennomført med en student som har jobbet som norsklærer i ett år. Refleksjoner jeg gjorde meg både under og i etterkant av pilot-intervjuet bidro ikke til endringer i selve intervjuguiden, men det var likevel viktig for meg å få bekreftet gjennom pilotering at intervjuguiden fungerte. Gjennom piloteringen fikk jeg dessuten trent meg på selve gjennomføringen.

Før selve intervjuene fant sted, sendte jeg hver lærer en mail med forespørsel om å avtale tidspunkt, selve intervju spørsmålene, og informasjonsskriv med samtykkeskjema. Når møtetid ble avtalt, reiste jeg direkte til de forskjellige skolene for å utføre intervjuet.

4.4 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble utført i januar 2022. I gjennomføringen av intervjuene, benyttet jeg en lydopptaker som var passordbeskyttet. Jeg valgte også å pugge innledningen til intervjuguiden på forhånd, men i selve intervjusituasjonen ble denne innledningen kortet noe ned. Dette var rett og slett fordi jeg var nervøs i intervjusituasjonen. Likevel fikk jeg frem hvorfor jeg ønsket å intervju norske lærere, hva jeg ønsket å forske på, og informasjonsskrivet med eget samtykkepunkt ble underskrevet (der jeg også nevnte muntlig at intervjuet ville bli transkribert og anonymisert). Grunnen til at jeg valgte å benytte meg av lydopptaker var fordi jeg ønsket å gi all oppmerksomhet til deltakerne. Hadde jeg for eksempel valgt å notere og stole på egen hukommelse, ville jeg kunne risikere å glemme viktige poenger, samtidig som noteringen ville vært en forstyrrelse. Jeg ønsket altså å være maksimalt til stede i intervjuet, og at dialogen skulle være i fri flyt (Kvale & Brinkmann, 2015). Dessuten gav lydopptakeren en annen fordel, ved at man alltid kan gå tilbake til intervjusituasjonen i analysen, slik den var opprinnelig (Silverman, 2000). Når deltakerne virket ferdige med å besvare spørsmålene, kunne jeg se på intervjuguiden for å sjekke om noen av spørsmålene hadde allerede blitt besvart eller om det var noe jeg manglet. På denne måten benyttet jeg oppfølgingsspørsmål som «du nevnte... har du noen konkrete eksempler?» eller «du nevnte... hvorfor velger du å gjøre det på denne måten?». Slik kunne jeg komme mer i dybden innenfor valgte tema.

Som forsker har man også et ansvar for at det utvikles den nødvendige tillit mellom en selv og intervjupersonene, og man må lytte oppmerksomt og være tålmodig. Hver intervjusituasjon må kunne tilpasses til intervjupersonens innspill. Derfor er det nødvendig at en som intervjuer er godt forberedt innenfor tematikken, som for eksempel at en har lest seg opp på teori i forkant samtidig som man har spørsmål som skal sørge for at en oppnår detaljer og dybde i intervjuet. Man skal heller ikke stille ledende spørsmål, men prøve å oppnå å lede intervjupersonen inn i temaet som er relevant (Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg forsøkte så godt jeg kunne å etterleve disse normene for god vitenskapelig praksis.

4.5. Transkribering av intervjuer – første steg i fortolkningsprosessen

Intervjuene fra lydopptakeren ble først transkribert. Selve ordet «transkribere» betyr faktisk «transformere» - som peker mot en endring. Transkribering er derfor i seg selv en fortolkningsprosess hvor man oversetter fra talespråk til skriftspråk. Transkripsjonen må til for å skape oversikt til analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204-206). Man kan transkribere

på ulike måter, og jeg valgte å benytte meg av «dikter»-funksjonen i Word. Ved å benytte denne funksjonen ble hvert ord diktert fra hvert intervju inn i et Word-dokument, mens jeg på samme tid kunne høre gjennom intervjuene. Deretter leste jeg igjennom det som var diktert og delte opp spørsmål, svar og benyttet tegnsetting for å rydde. Etter dette hørte jeg igjennom lydopptakene på nytt, med svært redusert hastighet for å kunne få med hvert ord og rydde opp de ordene som hadde blitt diktert feil. Jeg valgte å utføre det på denne måten som et forsøk på å effektivisere transkriberingen, samtidig som jeg så det som en fordel å høre igjennom intervjuene flere ganger. Det kan hende det finnes en enklere måte å transkribere på, eller at man får noen til å transkribere for seg. Men, på denne måten fikk jeg startet fortolkningsprosessen tidlig, da jeg ble kjent med intervjuene ved å høre på dem gjentatte ganger og ved å skrive ned hvert ord selv.

4.6 Analyse av intervjudata

Som tidligere nevnt valgte jeg forskningsdesign tilpasset mine forskningsspørsmål. På samme måte valgte jeg også en analysestrategi som var tilpasset mine forskningsspørsmål. Jeg valgte derfor å la meg inspirere av tematisk analyse slik den blir beskrevet i Braun & Clarke (2006). Tematisk analyse kan kategoriseres innenfor det som kalles for hermeneutisk fenomenologi, da en slik analyse innebærer å skape meningsfortetting og se etter temaer som kan dukke opp etter utført intervju (Postholm & Jacobsen, 2018). Prosessen blir ikke kronologisk, med tanke på at koder og temaer dukker opp under analysen av data, og jeg har derfor beveget meg frem og tilbake i intervjuene, for å finne sammenhenger og temaer som kan henge sammen eller skape spenninger mellom lærernes refleksjoner og erfaringer (Braun & Clarke, 2006).

Hva jeg legger i begreper som «koder» og «temaer» vil bli klartgjort i fortsettelsen. Koder er emner i innholdet som kan tilføye noe til det overordnede temaet for min oppgave. Temaene er basert på kodene, men er ofte i en bredere skala (Braun & Clarke, 2006). Når man benytter tematisk analyse kan man se etter temaer og koder som er utviklet på forhånd, eller man kan starte i datamaterialet uten koder og forsøke å kategorisere det som dukker opp når man tolker data (Braun & Clarke, 2006). I eget arbeid benyttet jeg meg primært av den siste strategien. Jeg vil nå beskrive de ulike stegene i min tematiske analyse av intervjumaterialet.

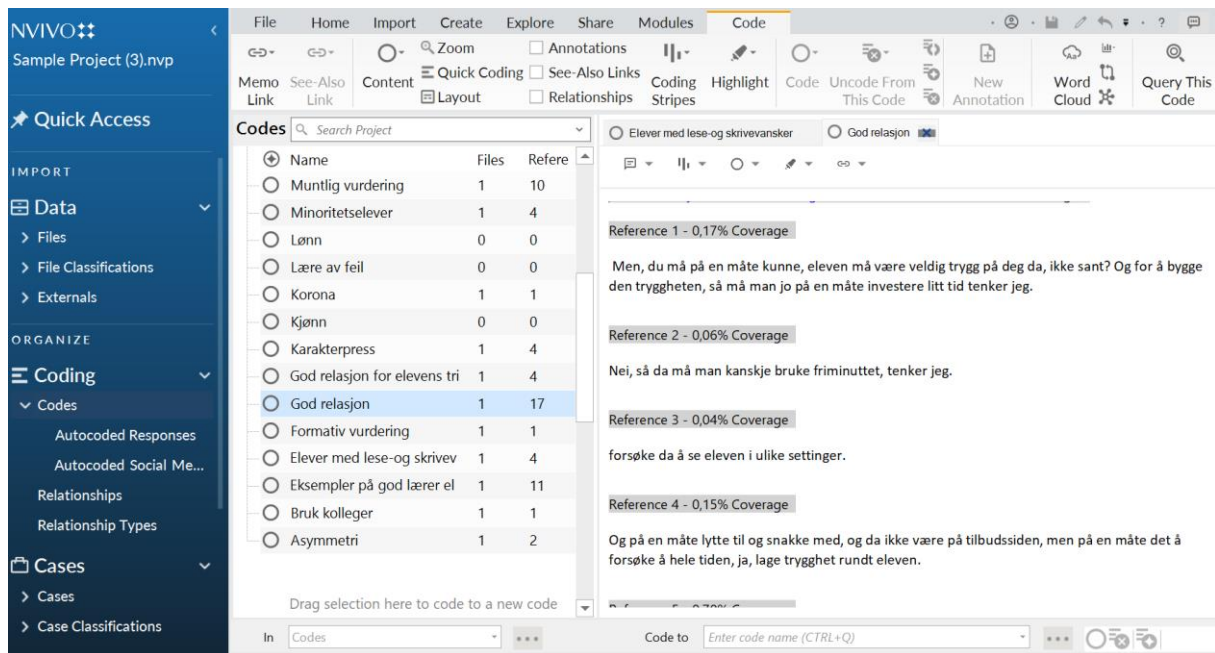
Det første steget var å gjøre seg godt kjent med datamaterialet, altså de transkriberte intervjuene. Gjennom å lytte og transkribere lydopptakene fra intervjuene gjennom flere

prosesser, kunne jeg gjøre meg refleksjoner i en innledende fase, og se konturene av koder og større temaer allerede her (Braun & Clarke, 2006).

Neste steg var å skape en oversikt. For å hjelpe meg med dette benyttet jeg meg av to ulike dataprogrammer: Word og NVIVO. I Word valgte jeg å operere med to adskilte dokumenter. I det ene dokumentet var de transkriberte intervjuene. I det andre dokumentet kopierte jeg over tekstsegmenter inn i koder, og her noterte jeg også egne refleksjoner i egne kolonner. En kode i denne fasen av analysen er simpelthen hva jeg tolker at intervjupersonen faktisk snakker om. Denne tolkningen gjøres jo i lys av mitt forskningsprosjekt, og det er derfor ikke riktig å karakterisere min analytiske strategi som utelukkende induktiv. Grunnen til at jeg valgte å holde transkripsjonen i eget dokument, handlet om at jeg hele tiden skulle ha et originalt dokument tilgjengelig om jeg hadde behov for å bevege meg tilbake i analyseprosessen (Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg tok også i bruk et annet dataverktøy i kodingen; NVIVO. Dette er et dataprogram som er spesialdesignet for kvalitative analyser, og hvor koding, tematisering og systematisering av kvalitativt innhold kan gjøres på en enkel og oversiktlig måte (se [Figur 1 Eksempel på koding i Word, januar 2022](#) og [Figur 2 Skjerm bilde fra koding i NVIVO, februar 2022](#)).

Transkribert intervju	Koder
«[...] men aller først så vil jeg si at <u>respekt</u> og <u>forventninger</u> , er liksom en start. Ved at man bygger denne relasjonen på, en forståelse av at man er der for hverandre, og at lærere er veldig bevisst sin rolle, og ikke minst klarer å formidle <u>sitt verdigrunnlag</u> overfor elevene. Sånn at elevene forstår hvilken intensjon som man baserer sin praksis på. <u>At elevene forstår at vi er opptatt av elevens beste</u> . Og, at vi skal <u>veilede</u> og <u>støtte</u> de gjennom den prosessen, og at man gir tilstrekkelig rom for at elevene kan <u>medvirke</u> og det hele tatt. Så er det sånn <u>gjensidig respekt</u> , men også uten tvil omsorg. Følelse av at elevene blir <u>verdsatt</u> og <u>hørt</u> , og får lov til å medvirke, og at man er, at man klarer å sjonglere både <u>den ledende lærerrollen</u> , <u>den veiledende lærerrollen</u> , den og, da helt ned på liksom den medmenneskelige. Så jeg tror det er det å kunne få dannet et felles referansegrunnlag, <u>finne felles interesser</u> og det å være klar på at man er der som voksen person i en ganske lang periode. De skal tilbringe veldig mye tid sammen med oss. Det tror jeg er det som er det viktigste og det som, ja, så kort oppsummert, så er det <u>respekt</u> og <u>omsorg</u> som er kanskje de viktigste ordene».	Respekt Forventninger Være der for hverandre Være opptatt av elevenes beste, samtidig som elevene mottar den forståelsen av at læreren ønsker dem det Veilede Støtte Gjensidig respekt Ledende lærerrolle

Figur 1 Eksempel på koding i Word, januar 2022



Figur 2 Skjerm bilde fra koding i NVIVO, februar 2022

I det tredje steget i min analyse, etter innledende koding og som videre ledd i den fenomenologiske fortolkningsprosessen, beveget jeg meg over i en ytterligere meningsfortetting av datamaterialet. Nå ble for alvor mine forutsetninger og forskningsspørsmål sentrale, altså hvilke spørsmål jeg stiller i eget forskningsprosjekt. Eksempler på egne forutsetninger er min korte erfaring som norsklærer (tre år på deltid), teori og tidligere forskning som jeg har lest meg opp på forhånd.

Det fjerde steget i analysen var å overføre kodene over til mer overordnede kategorier og underkategorier. Dette arbeidet kan nok best beskrives som abduktivt, da noen kategorier kom fra den teoretiske litteraturen, mens andre kategorier nok var mer datadrevet. I dette steget av analysen plukket jeg også ut sitater som kunne underbygge kategorier. På samme tid ble disse sitatene forkortet, slik at meninger som ble uttalt ble gjengitt med færre ord (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det siste og femte steget i analysen, beveget jeg meg fra kategorier til temaer. Disse temaene er sentrale i presentasjonen av funn i kapittel 5. Kapittel 5 ser slik ut: De fire forskningsspørsmålene vil bli fordelt inn i fire underkapitler, som vil ha to delkapitler hver. Først vil en oppsummering av funnene ta plass, og hovedtemaer vil fremtre. Hvert tema vil vises som sitater og analyse, og gjenfortalt med en slags narrativ struktur der både hva

informantene deler vil komme frem som fortellinger med konkrete sitater hentet fra transkripsjonen. Dette er for å skape en lettlest oversikt (Kvale & Brinkmann, 2015). Det andre delkapittelet vil bestå av diskusjon av funn i lys av teori og tidligere forskning, som en avsluttende del, slik at hvert forskningsspørsmål vil bli drøftet på en oversiktlig måte.

4.7 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Reliabilitetsbegrepet knyttes gjerne til stabilitet i måling over tid (Kleven, 2011). I kvalitativ forskning og en intervjukontekst, kan denne stabiliteten for eksempel handle om i hvilken grad informantene som ble intervjuet ville svart det samme på samme spørsmål stilt av en annen forsker. Det handler også om spørsmålene som blir stilt under intervjuet, som for eksempel et ledende spørsmål, istedenfor spørsmål som skal ledes inn på overordnet tematikk (Kvale & Brinkmann, 2015). I mer kvantitativ terminologi beskrives dette gjerne som tilfeldige målingsfeil (Kleven, 2011). For å eliminere slike målingsfeil, og styrke reliabiliteten til min forskning, var jeg for eksempel nøye med å pilotere intervjuguiden. At denne guiden fungerte som en stabil ramme for intervjuet, styrker reliabiliteten. Jeg forberedte meg også godt til intervjuet, som beskrevet i kapittel 4.3.

Validitet handler om gyldigheten av målinger (Kleven, 2011). Dermed ser vi at validitet forutsetter reliabilitet, men reliabilitet er ikke tilstrekkelig for å sikre validitet. En vekt kan for eksempel vise feil (ikke valid) på en stabil måte over tid (reliabel). Jeg har tidligere redegjort for hvordan personlige erfaringer i arbeidet som norsklærer har skapt interesse for tematikken vurdering og relasjoner i norskfaget. Benytter en seg av personlige erfaringer som grunnlag for forskningsspørsmål, kan det være en utfordring å distansere seg fra funnene man gradvis identifiserer i innsamlet data. Det er fordi en kan tenke at en allerede vet hva slags funn en kan få ut av forskningen. For å styrke validiteten til mine konklusjoner, har jeg derfor forsøkt å være så transparent som mulig. Det har vært viktig for meg at leseren selv skal kunne vurdere kvaliteten på mitt arbeid, og få detaljert innblikk i hvordan jeg har planlagt og gjennomført, for eksempel, intervjuene. I og med at jeg kjente noen av lærerne fra før av, var det nok også noe forskjell når det gjelder hvordan de opplevde intervjusituasjonen, og hvordan dette igjen påvirket svarene. Lengden på intervjuet var også lengre med de jeg kjente enn de lærerne jeg ikke hadde noe form for relasjon til. Dette har også ført til ulike kvaliteter på intervjuene. For eksempel med den ene læreren jeg kjente godt, fikk jeg flere direktefortellinger som var erfart i praksis, mens med de to lærerne jeg ikke hadde noe

relasjon til, berørte gjerne eksempler mer på overflaten og utelot detaljer. Disse momentene kan berøre både reliabilitet og validitet. Og igjen: Min hovedstrategi for å sikre kvaliteten på egen forskning har vært å være mest mulig transparent når det gjelder de ulike stegene i forskningsprosessen.

Generaliserbarhet handler om i hvilken grad min forskning og mine funn har gyldighet i andre kontekster enn akkurat den jeg har undersøkt selv. For eksempel til andre tider, i møte med andre personer på andre skoler og så videre (Kleven, 2011). Jeg kan ikke på grunnlag av mine intervjuer generalisere til norsklærere på ungdomstrinnet generelt. Da måtte jeg ha hatt et annet type utvalg (tilfeldig utvalg), og generalisert statistisk på bakgrunn av dette (Høgheim, 2020). Men dette er heller ikke målet med min oppgave. Mitt mål er å lære av norsklæreres erfaringer og refleksjoner slik at jeg kan utvikle min egen tenkning om den profesjonen jeg skal inn i. Jeg kan uansett ikke få svar på, i møte med mine intervjuede lærere, hva som er riktig å gjøre i enhver situasjon i møte med egne elever. Men kanskje kan jeg få tak i noen prinsipper for god praksis? Så blir det opp til meg og min egen profesjonelle dømmekraft hvordan jeg setter slike prinsipper ut i arbeid i møte med egne elever i egen kontekst.

4.8 Ethiske refleksjoner

Ethiske problemstillinger angår alle fasene i forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). I planleggingen av min studie, måtte jeg søke NSD: Norsk senter for forskningsdata, for å få godkjenning til utførelse av intervjuene (Se 8.3 [Godkjenning fra NSD](#)). Til søknaden måtte det fremkomme overordnet tema, forskningsspørsmål, intervjuguide, og informasjonsskriv med samtykkeskjema. På samme tid måtte jeg informere om at jeg ville benytte meg av en passordbeskyttet opptaker, der lydopptakene ville bli slettet etter et bestemt tidspunkt. Før intervjuene, fikk intervjudeltakerne mail med informasjonsskriv, samtykkeskjema og intervju spørsmål som ville forekomme under intervjuet med forbehold om oppfølgingsspørsmål (Se [8.2 Informasjonsskriv til intervjudeltakere](#)). Slik at jeg hadde mulighet til å forberede meg til intervjusituasjonen. I selve intervjusituasjonen, fikk norsklærerne informasjon om hvorfor jeg har valgt overordnet tema, samtidig som samtykkeskjema ble underskrevet slik at man vet at de som deltar, gjør dette frivillig (Kvale & Brinkmann, 2015). De ble også informert om når lydopptakeren ble startet, og at den var passordbeskyttet.

I et forskningsintervju vil det alltid være en asymmetri. Intervjueren har valgt temaet for intervjuet, setter intervjuet i gang, stiller spørsmål, følger opp de svarene en får ved å stille oppfølgingsspørsmål der han eller hun tenker det trengs, og avslutter også intervjuet når han eller hun tenker en har fått informasjonen en har behov for. Man kan også si at selve intervjuet er en enveisdialog der intervjuerens rolle er å utspørre mens deltakerens er å svare. Det er også en instrumentell dialog, i den forstand at intervjuet er et middel for å få frem fortellinger som passer til intervjuerens forskning og som kan fortolkes og finne ut hva intervjudeltakeren mente å fortelle. Derfor kan intervjuet også bli en manipulerende dialog (Kvale & Brinkmann, 2015). Her ser vi også at det er sammenheng mellom etikk og validitet, i den forstand at manipulasjon av denne typen nødvendigvis vil måtte ha negative følger for autensiteten i dialogen mellom forsker og intervjuobjekt. Jeg har vært bevisst på dette i eget prosjekt.

Relatert til etikk, valgte jeg også å gi anonymiserte unisex navn til intervjupersonene i transkripsjonen, og etter nøye utført transkribering, ble lydopptakene slettet (Kvale & Brinkmann, 2015). Disse navnene ble valgt: Audun, Aino, Jone, Sølve og Chris. Jeg velger likevel å referere til dem som han eller hun for variasjon og lesbarhet. Det trenger altså ikke å bety at jeg henviser til det kjønnet den intervjuede er.

5.0 Resultater og diskusjon

I denne masteroppgaver intervjuet jeg blant annet norsklærere om hvilke relasjonelle muligheter og utfordringer de erfarer i vurderingssituasjoner hvor de gir faglige tilbakemeldinger i norskfaget på ungdomstrinnet. Fire forskningsspørsmål dannet grunnlaget for intervjuet med lærerne:

1. Hva mener norsklærerne kjennetegner kvalitet i lærer-elev-relasjoner og hvordan mener de at denne kvaliteten kan utvikles?
2. Hvilke former for vurdering gjør lærerne i norskfaget?
3. Hvordan begrunner lærerne bruken av de ulike vurderingsformene?
4. Hvilke relasjonelle muligheter og utfordringer ser norsklærerne når det gjelder faglig tilbakemelding og vurdering i norskfaget?

I dette kapitlet presenterer og diskuterer jeg resultatene fra den tematiske analysen av intervjuene. Jeg tar utgangspunkt i de fire forskningsspørsmålene. Etter hvert forskningsspørsmål, presenterer jeg først en oppsummering av funn. Deretter går jeg mer detaljert til verks og tar utgangspunkt i hovedtemaene som dukket opp i intervjuene knyttet til hvert forskningsspørsmål. I denne delen vil jeg eksemplifisere med sitater fra intervjuene, slik at det skal være mulig å forstå hva jeg trekker mine konklusjoner på bakgrunn av. Til slutt diskuterer jeg funnene i lys av relevant teori og tidligere forskning. Jeg har altså valgt å ikke spare diskusjonen til et eget kapittel, fordi jeg mener min løsning vil gjøre det enklere å «følge tråden» for leseren.

5.1 Hva mener norsklærerne kjennetegner kvalitet i lærer-elev-relasjoner og hvordan mener de at denne kvaliteten kan utvikles? (Forskningsspørsmål 1)

5.1.1 Oppsummering av funn

Relasjonskvalitet i lærer-elev-relasjoner, ifølge informantene, består av trygghet, omsorg, respekt, forventninger, gjensidig tillit og skryt. Hvordan relasjonskvaliteten utvikles handler, ifølge informantene, i stor grad om å bruke nok tid. To hovedtemaer dukket opp i intervjuene i tilknytning til det første forskningsspørsmålet: Trygghet og tillit (1) og betydningen av tid (2).

Tema 1: Trygghet og tillit

Informantene er tydelige på hva som innebærer kvalitet i lærer-elev-relasjonen. Aino er helt konkret på at det handler om trygghet. Lærerens faglige autoritet er også en del av dette bildet:

«... jeg tenker at det handler om trygghet. Og det handler om at elevene vet at du liker de. At du bryr deg om de. I tillegg så handler det om at man har en slags autoritet; at man har en faglig autoritet. Primært, så tenker jeg at det handler om å komme helt inn under huden på de da. At det å bli kjent med elevene. At de tror at du vil de vel» (Aino).

Jone kommer innom beslektede temaer. Han forteller om at en god lærer-elev-relasjon med kvalitet består av respekt og forventninger. Han sier at man skal være i to lærerroller, og skiller mellom en ledende og veiledende rolle. Disse to rollene handler om at man skal være tydelig overfor elevene på hvilke verdigrunnlag man står i, ha forventninger, bidra til gjensidig respekt, og samtidig støtte, være medmenneskelig, og ha omsorg for elevene. Elevene skal føle seg verdsatt og hørt, og på samme tid kunne medvirke:

«[...] men aller først så vil jeg si at respekt og forventninger, er liksom en start. Ved at man bygger denne relasjonen på, en forståelse av at man er der for hverandre, og at lærere er veldig bevisst sin rolle, og ikke minst klarer å formidle sitt verdigrunnlag overfor elevene. Sånn at elevene forstår hvilken intensjon som man baserer sin praksis på. At elevene forstår at vi er opptatt av elevens beste. Og, at vi skal veilede og støtte de gjennom den prosessen, og at man gir tilstrekkelig rom for at elevene kan medvirke og det hele tatt. Så er det sånn gjensidig respekt, men også uten tvil omsorg. Følelse av at elevene blir verdsatt og hørt, og får lov til å medvirke, og at man klarer å sjonglere både den ledende lærerrollen, den veiledende lærerrollen og, da helt ned på liksom den medmenneskelige» (Jone).

Sølve påpeker også dette med gjensidig tillit i en god lærer-elev-relasjon. Man skal kunne ha samtaler som innebærer åpenhet og en vennlig innstilling til hverandre:

«Da mener jeg at det er for eksempel at man har en gjensidig tillit til hverandre. At man føler at man kan snakke med hverandre, at man har en åpenhet og sånt. Også mener jeg at det er nyttig at man i utgangspunktet har en vennlig innstilling til hverandre» (Sølve).

Chris er også opptatt av at man skal kunne snakke sammen om både faglige og ikke-faglige saker, og at man bør være mer opptatt av å skryte enn å irettesette elevene sine:

«Ja, jeg tenker at når en elev henvender seg til deg og at dere da prater utenom at det handler om fag, men også når det handler om fag. At når de trenger hjelp, ikke sant. Og at det er en gjensidig kontakt. Jeg vet ikke hvordan jeg skal si det, bare at en dårlig relasjon har jo ofte liksom mye negativt fokus kanskje; mye irettesetting, mens en god lærer-elev-relasjon er jo når læreren skryter mye av eleven». (Chris).

Tema 2: Betydningen av tid

Betydningen av tid, for å skape kvalitet i lærer-elev-relasjoner, er noe lærerne er opptatt av. Aino forteller at det tar tid å bli kjent med elevene, og at man også må ta seg tid til å bli kjent med hvem elevene er utenfor skolekonteksten:

«For det tar tid å etablere en relasjon. Det er liksom ikke gjort over natta. Du må bli kjent med dem. Du må bli kjent med de utenfor skolen og du må være interessert og spørre. Og det er jo kanskje det jeg bruker mest tid på» (Aino).

Et eksempel på dette med å bruke tid på elevene og hvor sentralt dette er for elevens trygghet, kommer tydelig frem i intervjuet med Audun. Han forteller at siden det er begrenset med tid til å bygge relasjoner i en undervisningstime, bør man derfor benytte annen tid man har tilgjengelig, som i friminutter eller ledige arbeidstimer. Slik kan man også signalisere overfor elevene at man er tilgjengelig for dem. Dette vil ifølge Audun bygge tillit og skape trygghet. Har man dette på plass, fremhever Audun også hvordan dette åpner opp for muligheter til å være streng og å gi anmerkninger når det trengs:

«Men eleven må være veldig trygg på deg da, ikke sant? Og for å bygge den tryggheten, så må man investere litt tid. Og det er ikke så mye tid man har i en time. Så da må man kanskje bruke friminuttet, tenker jeg. Det å bruke friminuttet, og så forsøke da å se eleven i ulike settinger. Og [...] hele tiden lage trygghet rundt eleven. Det går fint å ha noen gode grenser, men samtidig, se eleven i det store bildet. For det går fint å være streng, og det går fint å gi anmerkninger, og det går fint å ta den alvorspraten, men samtidig så skal du ta deg tid til å lytte på alt det andre. [...] ja, og da bygger vi tillit, også bygger vi litt relasjoner da» (Audun)

Sølve forteller at i en god lærer-elev-relasjon, skal man ha både en formell og en uformell kontakt, både i faglig sammenheng, men på samme tid benytte friminuttene til å prate med elevene, istedenfor å stille krav. Sølve påpeker også et annet viktig moment, nemlig at asymmetrien i lærer-elev-relasjoner fordrer profesjonalitet fra lærerens side:

«At man både har formell og uformell kontakt, og med det så mener jeg at selvfølgelig så har man den kontakten man har i timen, hvor man skal lære og man skal ha oppgaver og sånne ting. Men det er også viktig at man passer på at man snakker litt med elevene i friminutta, at man er sammen med dem. Ja, prater om andre ting, ikke bare sånn at det bare handler om at hver gang læreren er til stede, så er det for å stille et eller annet krav, ikke sant? Det handler om det da at for eksempel hvis jeg har inspeksjon da, i stedet for å bare stå enten å prate med en kollega eller stå alene med kaffekoppen og kikke etter at noen gjør noe gærent. Så går man bort og prater, altså «hei og hvordan har du det i dag?». Og at man også er liksom bevisst på at det er jo en asymmetri i forholdet mellom en lærer og en elev, ikke sant? Sånn at jeg tror det at man klarer å holde på profesjonaliteten rundt relasjonen da. Det tror jeg er viktig» (Sølve).

Tilsvarende spenninger er også Chris svært bevisst på. Hun forteller at man bør bruke friminuttet til å vise genuin interesse uten det faglige trykket for å skape relasjoner med elevene sine:

«Friminutt, alle sånne arenaer, når det ikke er et høyt faglig trykk, så har du på en måte en sånn gyllen mulighet til å skape gode relasjoner, fordi at du viser en genuin interesse for eleven og menneske, og ikke bare hva han eller hun får til akkurat i faget» (Chris).

Fire av lærerne var noe generelle i beskrivelsene av hva som skal til for å skape relasjoner, men Jone kommer også med helt konkrete eksempler på hva som skal til for å skape disse relasjonene, for eksempel i de uformelle situasjonene. Jone trekker frem betydningen av å identifisere et felles referansegrunnlag med elevene, for eksempel TikTok. Det å sette seg inn i det elevene er opptatt av, deres interesser, er avgjørende for å kunne skape gode lærer-elev-relasjoner, ifølge Jone:

«Altså for det første, så tror jeg det er det å kunne få dannet et felles referansegrunnlag, finne felles interesser og det å være klar på at man er der som voksen person i en ganske lang periode. Jeg tror det handler om å sette seg inn i elevenes virkelighet. Det å forstå at selv om, som voksen person kanskje ikke synes TikTok er det mest spennende i verden, eller lignende, så er det en del av den hverdagen som elevene har. Det er de tingene de er interessert i, så det å sette seg ned og prøve å liksom holde seg a sjur med sånne type ting, og det å da kunne snakke om ting som er deres hverdag nært. Det tror jeg er kjempeviktig» (Jone).

5.1.2 Diskusjon av funn i lys av teori og tidligere forskning

Det er tydelig at alle fem lærere er opptatt av at elevene skal ha en god skolehverdag, der elevene skal både føle en trygghet og tillit til læreren. Sølve er særlig bevisst på asymmetrien som ligger i lærer-elev-relasjonen, og at det er læreren som står med det profesjonelle ansvaret for å skape relasjoner gjennom å skape tryggheten og bidra til den gjensidige tilliten mellom lærer og elev. Dette kommer også frem hos Jone, som forteller om de to rollene læreren har, der man skal fungere som både leder og veileder (Sølve, Jone). Her mener jeg norsklærernes oppfatninger korresponderer med sentral teori og forskning om lærer-elev-relasjoner. For eksempel, dette med at det er en asymmetri i lærer-elev-relasjonen og at læreren er den profesjonelle som har hovedansvaret for å etablere en god relasjon til elevene sine (Drugli, 2012; Bergem, 2015; Spurkeland, 2018). Et annet eksempel handler om betydningen av sensitivitet overfor elevers atferd og signaler, det å uttrykke varme og aksept og delta i elevenes livsverden i friminutter, heller enn å stå på vakt i friminuttet for å se etter hva elever gjør galt (Drugli, 2012; Rønbeck, 2016; Spurkeland, 2018). Når Chris er helt

konkret og snakker om betydningen av å skryte av elevene, kan dette relateres til hva Spurkeland (2018) omtaler som «byggesteiner» i relasjonsutviklingen, altså anerkjennelse og ros.

Et annet interessant funn jeg vil trekke frem, er når Audun forteller at om man har trygghet og tillit i lærer-elev-relasjoner, vil det fortsatt være mulig å være streng og gi anmerkninger. Jeg ser dette i sammenheng med Ainos innspill, om at det er en god faglig autoritet i gode lærer-elev-relasjoner. Disse innsiktene fra norsklærerne korresponderer godt med både tilknytningsteori og transaksjonsperspektivet. I tilknytningsteori er det gjennom trygghet at mulighetene mot verden åpner seg (Bergin & Bergin, 2009). I konteksten av skolen, mener jeg det er naturlig å tenke seg at dette også inkluderer lærerens handlingsrom. Med transaksjonsperspektivet fremheves det hvordan trygghet i relasjoner (for eksempel lærer-elev-relasjoner) kan beskytte eleven i møter med motgang og utfordringer (Drugli, 2012). Poenget er at vi ser hvordan lærerne er bevisst denne spenningen mellom det trygge og deres rolle i å skape trygghet for elevene, og hvordan det er nettopp dette som kan være så sentralt i å muliggjøre utforskning i læringsmiljøet for elevene deres.

Informantene er enige om tidens betydning for å skape gode relasjoner (Audun, Aino, Sølve, Chris), og de benytter seg gjerne av både ledige arbeidstimer og friminutter for å utvikle relasjonskvalitet med elevene sine (Audun, Aino, Sølve, Chris). Igjen er korrespondansen med litteraturen påfallende, og særlig dette med at man må kombinere det å være til stede med emosjonelt engasjement (Spurkeland, 2018). Å investere tid, å vise elevene at man er interessert i dem, å skape et felles referansegrunnlag og å gi ros, er altså eksempler på handlinger som ifølge informantene bidrar til å skape og utvikle kvalitet i lærer-elev-relasjoner (Jone, Chris).

5.2 Hvilke former for vurdering gjør lærerne i norskfaget? (Forskningsspørsmål 2)

5.2.1 Oppsummering av funn

Lærerne benyttet en rekke ulike vurderingsformer i norskfaget. Dette inkluderte former for vurdering som var typiske vurdering for læringsvarianter, men også vurdering som nok hadde et mer summativt tilsnitt, men da i en «formativ drakt», slik jeg tidligere har diskutert når det gjelder vurdering i norskfaget spesielt. Lærerne hadde også til felles at de var bevisst på hvordan de hadde utviklet sin vurderingskompetanse over tid. Et særlig interessant funn, var

hvordan flere lærere var opptatt av at «røde streker» representerte en vurderingsmåte som tilhørte fortiden. Samtidig erkjente også enkelte lærere at det å påpeke elevens feil i margin i et digitalt retteprogram, for eksempel, egentlig er en digital variant av den røde streken. Dette er bakgrunnen for hvorfor jeg har valgt å kalle ett av hovedtemaene i den videre presentasjonen for «den digitale røde streken». Tre hovedtemaer dukket opp i intervjuene i tilknytning til det andre forskningsspørsmålet: Den veiledende tilbakemeldingen i og utenfor klasserommet (1), den digitale røde streken (2) og vurderingsmatriser (3).

Tema 1: Den veiledende tilbakemeldingen i og utenfor klasserommet

Informantene er opptatt av at den effektive tilbakemeldingen oppstår når man driver med veiledningen underveis, gjerne i muntlig form. Jone mener disse tilbakemeldingene er mer personlige og effektive:

«[...] fordi muntlige tilbakemeldinger, for eksempel, i underveis, i en skriveprosess, er jo mye mer personlige. De er mye mer effektive» (Jone).

Sølve fremhever lignende poenger. Han forteller at den muntlige tilbakemeldingen oppstår i elevenes skriveprosesser. Den kan oppstå når man går rundt i klasserommet og ser hvordan elevene skriver. Disse tilbakemeldingene mener han er vel så viktige som sluttvurderingen:

«La oss si at elevene sitter og skriver for eksempel, så tror jeg at den vurderingen du klarer å gi som lærer når du går rundt og ser på hvordan de skriver og kan gi noen tips, og kanskje du ser dette preger akkurat den eleven. Du trenger faktisk å fokusere på sånn. At man klarer å gi sånne tilbakemeldinger. De er nok kanskje vel så viktig da, som det som står helt til slutt da når du er ferdig» (Sølve).

Chris forteller at hun skulle ønske at hun kunne gi muntlige tilbakemeldinger oftere, og til alle elevene, men bemerker at det er ikke tid for dette i elevenes skriftlige arbeid. I stedet for skriver hun direkte i tekstene til elevene som en kommentar i margin om at de kan ta kontakt med henne. Her forteller Chris også at det ikke er alle som benytter seg av denne muligheten hun gir dem:

«Og på muntlige prosjekter da, så pleier jeg å gi de muntlig tilbakemelding også. Sånn at en eller annen time vi har to-lærer da, så tar jeg de ut for å gi de karakter og tilbakemelding på presentasjonen de har hatt. Og, det skulle jeg nesten gjerne ønsket jeg kunne gjort på alle de skriftlige også, for å forklare mer nøye da. Men man har ikke tid, men noen av elevene som jeg føler jeg trenger å ta en prat med, gir jeg tilbakemelding i margin, «spør meg om dette i en norsktid, så skal jeg forklare enda nærmere», fordi at det er jo ting jeg på en måte får forklart kort. Noen spør jo, men noen gjør det ikke» (Chris).

Aino arbeider også mye prosessorientert. Denne arbeidsmåten benytter hun seg av etter å ha prøvd ut ulike innfallsvinkler for å se hva som har fungert. I en periode, sendte elevene hennes inn flere tekstutkast med mulighet for forbedring. Da fikk elevene kommentarer i teksten som de hadde levert. Noen elever tok til seg kommentarene og oppfattet hva som skulle forbedres, mens andre hadde problemer med å forstå alle tilbakemeldingene de mottok. Derfor valgte hun en annen innfallsvinkel. Som forberedelse til skrive dager, mottok elevene modelltekster og fikk opplæring i struktur og hvordan avkode oppgaver. Og på selve skrive dagene, kunne elevene sende inn sine tekster med ønsker om hva lærerne skulle se på. Da ble tekstområdene elevene skulle jobbe med mindre og enklere å forbedre. Aino understreker også at hun mener det er mer realistisk å veilede elevene underveis i arbeidet, enn å etterlate dem til seg selv:

«[...] jeg har prøvd mange forskjellige innfallsvinkler for å prøve å finne ut hva som fungerer. Tidligere, så leverte de ofte inn første utkastet og andre utkastet og tredje utkast og så videre. Også fikk de respons på det i tekst. Altså at jeg skrev kommentarer i tekst, men så opplevde jeg at det var litt sånn, noen elever skjønte tilbakemeldingene, og noen eller veldig mange skjønte det ikke. [...] Men, det som jeg opplever at de responderer best på, det er å få tilbakemeldinger når de er i skrivesituasjonen. [...] vi har skrive dager for eksempel og blokk dager, hvor de har forberedt seg i forkant, og vi har jobbet med struktur på tekst og avkodning av oppgaver, og lest modelltekster og så videre. Også er det i denne skriveuka, så er vi faglærere tilgjengelig for å veilede da. Så vi satte opp tidspunkter, også må elevene selv forberede hva de ønsker tilbakemelding på. Det kan ikke være hele teksten, det er litt mye å komme med, men at man sier «kan du se på innledningen min?» eller «kan du se på strukturen min?» eller «kan du se på ... ja» [...] jeg synes de resultatene blir bedre når man jobber prosessorientert, absolutt!» (Aino).

«En realistisk situasjon er jo å få veiledning, eller få hjelp, eller kunne spørre. [...], men jeg tror de tar det med seg videre [...]. På den måten å jobbe på, når de nå skal være selvstendige, så tar de jo med seg de tingene som de får tilbakemeldinger på, hvert fall majoriteten» (Aino).

Sølve fortalte om en vurderingsmetode som ble utprøvd dette skoleåret. Elevene fikk to skrive dager, der de fikk oppgaven den ene skrive dagen, deretter fikk lærerne to dager til å se igjennom tekstene til elevene, og så fikk elevene tekstene tilbake med lærerens kommentarer og en ny skrive dag for bearbeidelse. Dette førte til flere gode tekster der flere av elevene fikk utført noe av sitt beste skrivearbeid:

«[...] også hadde vi en sånn skrive dag to, hvor de fortsatte å skrive på teksten med lærernes kommentarer, ikke sant. Og da er jo tanken da, at disse kommentarene til læreren kanskje er litt mer motiverende, interessante å jobbe med, når du ikke har fått en sluttvurdering ennå. [...] Elevene virket veldig fornøyd med det, og resultatet ble selvfølgelig ganske bra, fordi at de har fått mye tid og mye tilbakemeldinger på det de har skrevet. Og de fleste skrev jo liksom noe av det beste til nå, og det var det som var målet» (Sølve).

Tema 2: Den digitale røde streken

Flere av lærerne er opptatt av å problematisere det de opplever som en vurderingspraksis som er gått ut på dato, nemlig bruken av den røde streken. Samtidig benytter lærerne seg av andre metoder som kanskje er beslektet med den røde streken? Jone og Audun kritiserer for eksempel en vurderingsform der man leverer elevarbeid tilbake til elevene som inneholder flere røde streker under setninger og ord. Jone forteller at det er lite forskning på at slik vurdering gir resultater, og at man istedenfor bør stimulere eleven i den prosessen de er i. Audun har en annen tilnærming og prøver å unngå fargen rødt:

«Istedenfor å tenke at man skal liksom heie fram det eleven, altså den prosessen eleven er i. Og, derfor så får du disse stilene med masse rød streker under språk og lignende. Til tross for at man har relativt lite sånn forskningsgrunnlag på å si at det er en tilnærming som gir særskilte resultater. Som regel så handler det jo om å stimulere elevene til å bli interessert i å gjøre dette her» (Jone).

«Ja, jeg bruker turkis. IKKE RØDT» (Audun).

Både Jone og Audun er opptatt av at i en vurderingsprosess, skal ikke rødt bli benyttet for å markere feil. Audun benytter seg istedenfor av fargekodning, der fargen rød utgår, anvender han seg for farger som turkis, gul, lilla og grå. Hver farge er med på å tydeliggjøre hva som blir rettet. Eksempelvis, blir gult benyttet for setningsproblematikk eller grått for gjentakende ord. Audun påpeker også at han retter alt, selv om man skal stoppe etter den første feilen, men konstaterer at dette ikke fungerer i praksis:

«Nei, men jeg bruker turkis til ord som er feil, også bruker jeg gult hvis det er setningsproblematikk. Også kan jeg finne på å bruke lilla, hvis det er for eksempel, det er noe galt med pronomen eller slikt. Ja, også kan jeg finne på å bruke grått hvis det er veldig sånn gjentakende ord som blir brukt for mye. Ja, også tøyser jeg ikke med det at jeg sier at jeg retter alt, for egentlig så skal jeg stoppe etter den første feilen, men det funker ikke i praksis, så da kan det godt hende at jeg finner på å rette tilsvarende eller samme ord flere ganger. Men så sender jeg den teksten tilbake til eleven da. Er det veldig mye av den tegnsettingsproblematikken, setter jeg en kommentar i margin, så kan eleven se på over teksten og vi kan noen ganger jobbe med de feilene» (Audun).

Kommentarer i marg er en annen form for vurderingsmetode som informantene forteller at de bruker mye. Audun og Chris benytter seg for eksempel av denne metoden. Audun gir kommentarer i marg dersom det blir for mange feil, også sendes disse tilbake til elevene for mulighet for bearbeidelse. Chris forteller at hun kommenterer basert på hvor eleven ligger faglig sett. For å vise elevene feilen, legger hun inn kommentarer i margin. Her påpeker hun også at det er nødvendig å kjenne elevenes faglige nivå for å unngå demotivasjon, og ikke rette for mye på arbeidet til elever som er på et svakere nivå faglig sett, mens elever som er

faglig sterkere, vil også ønske å bli gjort oppmerksomme rundt deres feilgrep og mangler som kan bedres i deres arbeid:

«Men så velger jeg meg også ut alt ettersom, hva elevene, altså hvor de ligger hen faglig. Noen som har veldig masse feil på veldig masse, der vil jeg kanskje bare fokusere på å kommentere på avsnitt og stor bokstav, for eksempel, også starter vi der, også er det det jeg kommenterer på gjennom hele teksten. Mens elever som er faglig sterkere, der kan jeg kommentere kanskje på alt, for at de skal se, ja, de er jo ofte også interessert i å vite hver eneste feil de har gjort. Det er jo kanskje de svakeste og, men man vil jo ikke knuse selvtilliten helt» (Chris).

Dette med å tilpasse tilbakemeldingen til eleven, er også noe Jone løfter frem:

«For noen kan du gi omfattende tilbakemeldinger og noen må du gi begrensede» (Jone).

Jone forteller også om et digitalisert retteprogram som kommer med både kommentarer i marg og forklaringsvideoer, og selv om denne var effektiv for lærerens vurderingsarbeid, reflekterer han over hvorfor denne formen for vurdering ikke nødvendigvis var nyttig for elevene, da han opplever dette som en digitalisert form for rød strek:

«Og vi prøvde også i en periode å utforske et retteprogram for tekst. Som gjorde at vi kunne rette i teksten og legge inn kommentarer, og at hvis for eksempel elevene hadde gjort en og/å-feil, så kunne man trykke på en knapp, og så kom det opp en forklaring og en forklaringsvideo på dette. Og, sånn på overflaten, så virker det veldig spennende. Hvis vi kan kutte et par sekunder på hver kommentar vi må skrive, så kan vi plutselig spare noen minutter her, noen minutter der. Og tid er jo den store utfordringen uansett, men det vi fort opplevde, det var at vurderingen, måten vi velger å vurdere på, formet måten vi leser tekst. Altså hvilke tanker om, hvilke strukturer man har lagt på vurderingsarbeidet blir den vurderingen omtrent. Så dette programmet, som hadde alle muligheter til å skrive ut trivelige kommentarer og sånn, gjorde at man plutselig ble fokusert på å lete etter feil i teksten, for jo flere feil man klarte å finne, jo flere kommentarer kunne man automatisk sette inn. Jo, finere ble rapporten på slutten, og da kom vi plutselig tilbake til en digitalisert form for rød strek» (Jone).

Tema 3: Vurderingsmatriser – elevens bevis på måloppnåelse

Sølve, Audun og Aino benytter alle former for vurderingsmatriser i sluttvurderingen av skriftlig arbeid sammen med en kommentar i marg. Sølve forklarer:

«Ja, du kan si at de siste årene, så har vi jo på skolen her da, hvert fall mange av oss, i veldig stor grad, begynt med sånne vurderingsmatriser. Hvor liksom det står noen konkrete læringsmål og sånn. Også bruker vi det i forhold til i hvert fall sånne skriftlige arbeider, innleveringer og litt sånne større ting da» (Sølve).

Audun er tydelig på at kriteriene skal komme frem i oppgaven:

«[...] hvis det er skriftlig vurderinger da, så håper jeg at jeg er flink nok til å gi tydelige kjennetegn på hva vi skal se etter og håper at vi er tydelig nok i meldingen ut på hva jeg skal rette eller hva jeg skal vurdere. I oppgaven står det en del kriterier, også bruker jeg formative matriser» (Audun).

Aino forteller at hun har prøvd ut fargekoder tidligere, men dette har hun gått bort ifra. Som en form for sluttvurdering får elevene nå en kort kommentar sammen med et vurderingsskjema:

«Jeg har prøvd det med fargekoding, tidligere. Når jeg vurderer, på sluttproduktet da, så bruker jeg lite tid på å gi tilbakemelding. Da er det en kort setning også er det et vurderingsskjema, som jeg krysser av, også får de en vurdering» (Aino).

Jone derimot, nevner denne formen for vurdering som en del av tidligere utprøvde metoder for sluttvurdering. Han beskriver hvordan formative matriser som rubrikker der man krysser av og kommenterer i, fremstår som «firkantet» og at tilbakemeldingene ofte ble for dårlige. Elevene forstod gjerne lite av rubrikkene, selv om Jone synes det var et godt verktøy for egen del med tanke på effektivitet og tiden det tok på å rette:

«Men, jeg prøvde en periode å være matrisebasert som norsklærer. Man hadde disse rubrikkene som man krysset av og kommenterte i. Det ble litt for firkantet. Det gjorde at jeg opplevde, at kvaliteten på tilbakemeldingen min ble så dårlig, fordi jeg så på forklaringen i replikkene og så tenkte jeg at dette står på egne bein. Men i realiteten, så var inntrykket mitt av det elevene forstod gjerne lite av i rubrikkene, så det var et godt vurderingsverktøy for meg som lærer hvis du tenker på effektivitet og hvor lang tid det tar å rette, men hvis vi tenker at vurderingen skal både stimulere til lærelyst, men også være forståelig for eleven, så opplevde jeg det som veldig firkantet» (Jone).

5.2.2 Diskusjon av funn i lys av teori og tidligere forskning

Vurderingsmetodene som kommer frem i mine data, er alle kjente og utprøvde metoder. Jone og Sølve påpeker at muntlige tilbakemeldinger kan være både mer personlige og læringseffektive. Aino og Sølve viser til en fremgangsmåte som bevisstgjør elevene i sitt arbeid underveis, der de benytter seg av å se på hva som kan forbedres tidlig med veiledning. Aino snakker om det å være prosessorientert i vurderingen. I lys av litteraturen om prosessorientert lærerrespons, kan vi beskrive slik vurdering som en konkret form for læringsfremmede arbeid (Dysthe og Hertzberg, 2016). Derfor kan dette bety at Aino følger elevens arbeidsprosesser i de ulike skrivestrategiene, at hun veileder elevene og på samme tid vurderer dem underveis i arbeidet for å fremme læring; altså en konkret form for vurdering for læring.

Flere av lærerne benyttet seg av muligheten til å vise elevene flere av feilene de hadde gjort i et sluttprodukt med enten fargekoding, kommentarer i marg eller begge deler. Det at flere av

lærerne enten benytter seg av eller har prøvd ut denne metoden, illustrerer godt poenget til Igland (2013), om at norsklærere retter skriftlig elevarbeid enten de er i en prosess eller ferdigstilt. Audun benytter seg av fargekoding og kommentarer i marg, og Chris bruker kommentarer i marg. Aino har prøvd fargekoding, og Jone har forsøkt seg på kommentarer i marg tidligere. Her vil jeg også påpeke at Sølve nevner kommentarer som tilbakemeldinger i intervjuet, men ikke om de kommer i marg eller i muntlig format. Noen velger å fortsette med denne vurderingsmetoden, mens noen lærere jeg har intervjuet velger den bort.

Den røde streken problematiseres av lærerne. Hva gjør egentlig lærerne når de påpeker feil med fargekoder og kommentarer i marg som viser til feil? Er ikke dette en praksis som har mye til felles med den mer tradisjonelle røde-streken-praksisen? Jone påpeker særlig dette, da han forteller om et verktøy han benyttet som skulle rapportere hver eneste feil elevene gjorde ved å bruke kommentarer i marginen. Dette er interessant, fordi i litteraturen blir det påpekt hvor viktig det er at læreren skal vise til elevens ståsted i kompetansenivå, hvor eleven skal, og hvordan eleven skal komme seg dit (Hattie & Timperley, 2007). I lys av mine funn kan man spørre: Kan for mye av vurderingen bli knyttet til påpekning av feil? I den grad en slik påpekning ikke blir knyttet til hvor eleven skal, men forblir en manifestasjon av manglende kompetanse, kan nok dette hvert fall problematiseres.

Hvis man relaterer dette videre til særlig Dwecks forskning om faste (fixed mindset) og formbare (growth mindset) teorier om intelligens og evner (Dweck & Leggett, 1988; Dweck & Molden, 2005; Dweck, 2007), kan en kanskje forestille seg hvordan elever med ulike psykologiske filtre kan oppleve fargekodingen og kommentarene i marginen ulikt, med følger for håndtering av nederlag, engasjement for videre læring og derfor også lærer-elev-relasjonen. Anerkjennende tilbakemeldinger og kommentarer som går på innsats og strategi vil være å foretrekke. Anerkjennende tilbakemeldinger og kommentarer av mer generell karakter bør ikke overdrives. Når Jone snakker om at vurderingen og kommentarene må stimulere lærelyst, men også være forståelig for eleven, tolker jeg det som at han snakker om fagspesifikke tilbakemeldinger som eleven kanskje ikke har forutsetninger for å forstå. Men, å kommentere innsats og strategivalg i et læringsforsøk, for eksempel, kan også stimulere til lærelyst. Det er gjennom lærerens kjennskap til eleven og kvaliteten på lærer-elev-relasjonen at viktige innsikter i elevens tenkning om egne evner og muligheter for læring blir synlige overfor læreren.

Det er tydelig at norsklærerne er opptatt av at vurdering må tilpasses eleven, og at det er viktig å være sensitiv overfor eleven i vurderingsarbeidet. Dette viser hvordan lærerne knytter det relasjonelle til vurderingen (Audun, Aino, Jone, Sølve, Chris). Dette korresponderer med hva tidligere forskning forteller om betydningen av å tilpasse vurdering og faglig tilbakemelding til eleven (Hattie, 2009).

Vurderingsmatriser blir benyttet av Audun, Aino og Sølve. En vurderingsmatrise er et skjema som skal vise måloppnåelse og hvor elevene ligger. Dette kan relateres til de tre spørsmålene Hattie og Timperley (2007) viser til, om at eleven skal få vite hvor en er, hva som er målet og hvordan en skal kunne heve sin kompetanse, og som læreren skal svare på i sin faglige tilbakemelding til eleven. I intervjuene fremkommer det at noen av lærerne svarer på disse spørsmålene ved å gi elevene et slikt skjema som blir gjerne vedlagt i sluttvurderingen, sammen med en sluttcommentar om hva som skal til for at elevene skal komme seg til ønsket kompetansenivå (Audun, Sølve, Aino). Et spenningsfelt er at Jone mener at et slikt skjema er mer for lærerens nytte, da istedenfor å gi en personlig tilbakemelding, får elevene en vurderingsmatrise som er krysset av. Den gjør vurderingsprosessen mer effektiv og tidsbesparende for lærerne, men Jone hevder også at elevene opplever skjemaet som lite nyttig, fordi det kan være for utfordrende å tolke (Jone). Siden lærerens rolle er å være en veileder som skal vise elevene målet, og gi dem sjansen til å komme dit (Aino, Jone), og om man da også tar i betraktning det Throndsen (2011) nevner i sin studie om at faglige tilbakemeldinger skal være konkrete, bør det kanskje vurderes om vurderingsmatrisen er hensiktsmessig for elevenes del.

5.3 Hvordan begrunner lærerne bruken av de ulike vurderingsformene?

(Forskningsspørsmål 3)

5.3.1 Oppsummering av funn

Når informantene fikk spørsmålet om hvordan de begrunner sine vurderingsformer, ble det overordnet påpekt at tilbakemeldingene skulle være nyttig for elevene (Audun, Aino, Jone, Sølve, Chris). Det blir også konstatert at vurderingsarbeidet i norsk er tidkrevende, og selv om lærerne ønsker å effektivisere og spare tid, handler valg av vurderingsformer først og fremst om hvordan elevene skal kunne benytte seg av vurderingen som en veiledning til videre arbeid (Aino, Sølve, Jone). Noen av lærerne begrunnet vurderingsformer med veldig eksplisitt henvisning til relasjoner (Jone og Sølve). Når det gjelder disse lærerne har jeg derfor valgt å

presentere funn i delen av analysen som mest eksplisitt adresserer mulige koblinger mellom det relasjonelle og vurdering (se 5.4). Dessverre spurte jeg ikke etter begrunnelser for valget av vurderingsmatriser i intervjuet, og slike begrunnelser kom heller ikke frem naturlig i samtalen med lærerne. Vi kan likevel anta *sannsynlige* begrunnelser for valg av vurderingsmatriser i lys av lærernes refleksjoner som er gjengitt i diskusjonen i forrige underkapittel (se 5.2), og det er ellers interessant å merke seg at Jone er veldig opptatt av hvorfor han *ikke* benytter slike matriser. Jeg har valgt å ta med Jones begrunnelse for ikke å benytte en konkret vurderingsform i denne delen fordi jeg mener hans refleksjoner tross alt er knyttet til begrunnelser for vurderingsformer og slik sett av relevans for oppgavens tematikk.

Tre hovedtemaer dukket opp i intervjuene i tilknytning til det tredje forskningsspørsmålet: Betydningen av å begynne en faglig tilbakemelding med noe positivt (1), tilbakemeldingen underveis har større hensikt for elevenes utvikling (2) og hvorfor man ikke burde bruke vurderingsmatriser (3).

Tema 1: Betydningen av å begynne en faglig tilbakemelding med noe positivt

Audun er selvkritisk når det gjelder lengden på tilbakemeldingene han gir, og han uttrykker at disse ikke er korte nok for at elevene virkelig skal kunne dra nytte av dem. Han påpeker også at målet hans er å gi eleven den mest optimale sluttvurderingen, som er det han kaller for *tre stjerner og et ønske*. De tre stjernene handler om tre ting læreren påpeker at elevene får til i tilbakemeldingen, og ønsket handler om hva læreren ønsker at eleven skal forbedre for å heve sin kompetanse. Å starte med noe positivt gjør at man er mer åpen for å ta imot kritikken, ifølge Audun. Han innrømmer at han ikke alltid får til å gi en slik tilbakemelding:

«Så jeg bruker litt tid på selve vurderingsprosessen da, og når det er gjort, så skal du gi en god tilbakemelding. Og det får jeg aldri til. Jeg klarer ikke å skrive det kort nok. Så det må jeg jo jobbe med, for jeg tenker at eleven skal klare å bruke det, så kan det ikke være for langt. Så det optimale er jo tre stjerner og et ønske da. Tenker jeg! [...] Men de får i hvert fall formativ matrise, de får en karakter, også får de en skriftlig tilbakemelding, i tillegg til alt jeg har gjort i norskoppgaven da. Det blir en litt sånn sammensatt greie. [...] Du tåler på en måte litt mere, hvis du har fått en god klapp først. Og i hvert fall når jeg er så brutal på den rettinga, så må de fort få noe positivt. Men, det er jo noe positivt der, ikke sant? Men i en skriftlig tekst så er det på en måte noe du kan, du skal måle opp mot det de har gjort, hva de er blitt flinke på da, siden forrige gang for eksempel» (Audun).

Chris følger også en lignende form. Det er også viktig for henne å legge inn positive kommentarer inni selve elevarbeidet, slik at elevene skal kunne bli motiverte til å lese resten av tilbakemeldingene:

«Også skriver jeg alltid en kommentar på slutten, der jeg skriver to ting som jeg synes er bra, og en ting jeg vil at de skal jobbe videre med til neste gang, som da er jo ut fra hva jeg har hatt fokus på i teksten, på å rette. Også er det viktig for meg å sette smilefjes og gode kommentarer underveis. Gjerne at første kommentaren de får i teksten er en positiv kommentar. Jeg prøver å være litt bevisst på det. Sånn at de liksom skal være litt motiverte til å lese resten av kommentarene. Noen ganger setter jeg bare et smilefjes, og andre ganger så skriver jeg for eksempel, «så fint at du beskriver nøyte her, det gjør det lett å leve seg inn» (Chris)

Begrunnelsen Chris gir for formen hun vurderer på, er at hun ønsker en god relasjon med elevene, samtidig som det handler om å motivere dem:

«Det er jo sikkert, uten at jeg tenker så mye over det, for at jeg har lyst til å få en god relasjon. Det er fordi at jeg vil at de skal bli motivert og glad og at de skal, ja, jeg vil jo at de skal ha lyst til å jobbe videre med det [...]. Hvis for eksempel det er en som bare ikke klarer å skrive avsnitt, så har jeg ikke lyst at det skal være fokus på at «du klarer ikke å skrive avsnitt!». Har man lyst til å skrive avsnitt da? Det er litt sånn når mannen skal lage middag. Hvis jeg står og pirker på alt han gjør dårlig, så har han ikke så lyst til å lage middag. Men, sier jeg at «det var kjempegodt», da har man jo lyst til å lage middag» (Chris).

Tema 2: Tilbakemelding underveis har større hensikt for elevenes utvikling

Aino er opptatt av at tilbakemeldingen ikke må bli overveldende for eleven, og velger derfor å ikke rette alt. Når elevene er ferdig med teksten, ifølge Aino, er de ferdig med den på en mental basis. Det er sjeldent at de går tilbake på et sluttprodukt for å se hva som kan forbedres. Derfor mener hun at det fungerer med en prosessorientert vurdering som kommer underveis, fordi da kan elevene gå inn i en pågående tekst. Hun ser ikke noe poeng i å skrive en lang tilbakemelding i den summative vurderingen:

«Ja, altså min opplevelse, at når de tilbakemeldingene elevene får, er en direkte konsekvens for sluttresultatet, så er de mye mer motiverte for å gjøre noe med det. Hvis jeg skal [...] skrive en avhandling på hva de får til og hva de ikke får til, og hva de må jobbe videre med, så er det en liten tro på at de vil bruke de tilbakemeldingene ved en senere anledning» (Aino).

Tema 3: Hvorfor man *ikke* burde nytte seg av vurderingsmatriser

Jone beskriver tilbakemeldinger i vurderingsmatriser som kyniske i forhold til tilbakemeldinger som ifølge læreren kan inneholde mer varme og omsorg. Han er særlig opptatt av elever med særskilte læringsutfordringer i denne sammenhengen. Dette har nok sammenheng med at Jone har fem dyslektikere i klassen sin:

«[...] som jeg sa litt på den formative matrisen, er jo at det ble for firkantet, og det gjorde at elevene fikk en litt sånn kynisk tilbakemelding nesten. Som manglet den varmen, den omsorgsfulle tilbakemeldingen skal ha. For noen elever så funker det, for veldig mange funker det ikke. Så for en dyslektiker som i utgangspunktet kanskje har mye motstand i leseprosessen, skal da plutselig sitte og tolke et skjema, for å kunne forstå tilbakemeldingen. Det handler jo om å omsette de standardkommentarer der til faktisk ting den eleven skal jobbe med. Der er det så mye motstand at jeg tror at, og det sa da mine fem dyslektikere på det tidspunktet også, at den vurderingen likte ikke de (Jone)».

5.3.2 Diskusjon av funn i lys av teori og tidligere forskning

Både Chris og Audun er opptatt av at det positive skal komme først i vurderingen, men Audun reflekterer over at han retter altfor mye, noe som igjen kan bety at de negative tilbakemeldingene i for stor grad vil kunne overveie rosen elevene har mottatt, selv om denne kom først. Dette poenget er helt i tråd med Spurkeland (2018), som påpeker at rosen i stor grad må overveie de negative tilbakemeldingene for at elevene i det hele tatt skal kunne ta til seg tilbakemeldingene de får.

Begrunnelsen Chris gir for å rose elevene handler om at det må til for å utvikle lærer-elev-relasjonen i positiv retning. Dette mener jeg korresponderer med det litteraturen sier om at ros fungerer som «byggesteiner» i relasjonsbyggingen (Spurkeland, 2018). Eksempler på hvordan en roser, viser Chris til gjennom både konkrete eksempler på ros som er oppgaveorientert, men hun bruker også enkle smilefjes. Chris forklarer at det er nødvendig å rose fordi det motiverer elevene til å fortsette. Her aktualiseres både forskningen til Dweck og Sorich (1999) og Butler (1988) på interessante måter. Oppgaveorientert tilbakemelding, som knytter innsats til resultat, vil kunne være gunstig for både elever med «fixed» og «growth» mindset. Slik tilbakemelding vil kunne gi elever en følelse av å være på en læringskurve, heller enn at deres verdi blir bedømt av læreren. Smilefjesene til Chris kan kanskje karakteriseres som en form for generell og anerkjennende tilbakemelding, men selv om slike typisk advares mot i litteraturen (for eksempel Throndsen, 2011), kan det godt tenkes at disse uttrykkene har en positiv funksjon i et helhetlig vurderingsopplegg, slik som Chris beskriver.

Jones problematisering av vurderingsmatriser er interessant, og han gjør denne problematiseringen fra elevenes ståsted – i den forstand at han anerkjenner at slike matriser vil kunne være effektive for lærere i deres arbeid, men vanskelige for elever å forstå. Når Hattie og Timperley (2007) fremhever hvor viktig det er at elevene får vite hvor de er og hvordan de skal komme seg dit, er det nettopp dette Jone problematiserer ved

vurderingsmatrisen som vurderingsform. I et mangfoldig klasserom, for eksempel der hvor enkelte elever av ulike grunner har særskilte språklige utfordringer, vil kompleksiteten ved slike matriser rett og slett kunne bli overveldende for elevene.

5.4 Hvilke relasjonelle muligheter og utfordringer ser norsklærerne når det gjelder faglig tilbakemelding og vurdering i norskfaget? (Forskningsspørsmål 4)

5.4.1 Oppsummering av funn

Jeg har sett på hva lærerne mener relasjonskvalitet i lærer-elev-relasjoner er, og hvordan den utvikles. Jeg har sett på deres vurderingsformer og deres begrunnelser for valg av vurderingsformer i norskfaget. I dette siste forskningsspørsmålet skal disse to delene delvis knyttes sammen. Fire hovedtemaer dukket opp i intervjuene i tilknytning til det fjerde og siste forskningsspørsmålet. Jeg har kalt disse temaene: Elevenes stemme og behov i sentrum (1), ros i vurderingen kan slå begge veier (2), innsatsens rolle i vurderingen (3), tallkarakterer i vurderingen (4) og til slutt hvordan lærer-elev-relasjonen er grunnleggende for læring i norskfaget (5).

Tema 1: Elevens stemme og behov i sentrum

Jone har valgt å inkludere elevenes stemmer i skriveoppgavene, og kommer med et eksempel på hvordan han utførte dette og kraften i denne tilnærmingen i lys av det relasjonelle:

«Jeg hadde lært de hvordan de skulle skrive en saktekst, der formkravene var klare, og så var oppgaven at nå skal dere velge tema, det dere selv ønsker å skrive om. Altså en fortelling man sitter inne med eller en sak man brenner for, en som du ønsker å formidle og fortelle noen om. Og da når elevene har plutselig fått lov til å velge det, så får du en sånn differensierende oppgave. Elevene velger den vanskelighetsgraden de er selv komfortabel med, så ja, du får ganske mange tekster om Fortnite, men du får også de elevene som sitter inne med en fortelling. Og, hvis du da i tillegg har bygget en god relasjon, og elevene føler at de kan fortelle deg disse tingene de sitter inne med, så blir norskfaget noe nesten helt magisk» (Jone).

I dette eksempelet har Jone valgt form, men eleven har fått velge innhold. Dette har han gjort, slik at de som kan sitte inne med en fortelling de ønsker å fortelle, kan få gjøre det. Dette er noe Jone mener er spesielt for norskfaget:

«Alt sammen baserer seg jo på den relasjonen man har, og ikke minst det å bruke norskfaget som en aktiv måte til å stimulere den relasjonen. Gjennom å bli kjent med elevene. Bli kjent med de fortellingene de ønsker å fortelle» (Jone).

Jone snakker om norskfaget som et fag hvor man kan utvikle relasjoner. Han ser helt særegne relasjonelle muligheter i norskfaget. Riktignok påpeker Jone at det kan komme en del fortellinger om Fortnite (dataspill), men det kan også komme fortellinger som kan stå elevenes hjerte nært, og som de ønsker å fortelle læreren sin om. Når slike relasjonelle muligheter oppstår, stiller Jone spørsmål om hvordan man da skal veilede eleven videre i skriveopplæringen:

«For elevene sier jo «her er hjertet mitt», «her har jeg fortalt deg noe av det dypeste og mest personlige og mest vanskelige i livet mitt», og så skal jeg da svare tilbake med at du har litt mange og/å-feil?» (Jone).

Da kommer rollen som veileder inn.

«Og da er det også viktig med dette, med å ha gode prosess-skrivninger. Sånn at man både vet hva eleven jobber med, sånn at man kan komme med veiledning [...]» (Jone).

Dette med gode prosess-skrivninger og den veiledende rollen læreren har, er også Aino og Sølve opptatt av. Sølve fremhever i denne sammenheng også verdien i den muntlige tilbakemeldingen. Sølve retter fokus mot relasjonelle muligheter i muntlige tilbakemeldinger som er konkrete og positive, og som dukker opp mens elevene jobber:

«Jeg tror at veldig mange elever synes at muntlige tilbakemeldinger er veldig greit å forholde seg til. Det å få hyppige konkrete muntlige tilbakemeldinger mens de sitter og jobber for eksempel. Positive, har lyst til å peke på at dette er bra, og «gjør du det sånn så blir det enda bedre», det tror jeg kan styrke relasjonen» (Sølve).

Aino gir uttrykk for at hun har god erfaring med mulighetene for å utvikle kvalitet i lærer-elev-relasjonen i vurderingssituasjoner. I friminuttene, eller etter timen, kan elevene oppsøke Aino og spørre henne om tilbakemeldinger på elevarbeid. Aino mener det å åpne for å gi faglig tilbakemelding på denne måten, i en litt uformell kontekst, synliggjør for elevene at hun ønsker å hjelpe dem til å prestere best mulig. Slik sett representerer tilnærmingen til Aino enda et eksempel på relasjonelle muligheter i situasjoner hvor faglig tilbakemeldinger gis i norskfaget:

«Absolutt! Det er da jeg synes det er best å være lærer. Det er jo, når elevene er motiverte, og de spør og de er interessert, og «kan du se på det her?», og jeg ser det og «hvordan er det?» «Ser det bra ut?» Når de føler at jeg på ekte vil at de skal gjøre det bedre da, og hjelper de, så synes jeg det» (Aino).

Jone ser relasjonelle muligheter i vurderingssituasjoner hvor elevene forstår at det er lov å gjøre feil, hvor det er lov å ha en dårlig dag, uten at det må handle om elevenes evner som skribenter:

«Det betyr jo at elevene forstår at det er lov til å gjøre feil, at det er lov til å teste ut ting og det er lov til å ha en dårlig dag, og at de forstår at det er ikke det som skal avgjøre hvorvidt du er en flink skribent eller ikke. Alt sammen handler jo om at elevene må få en romslighet i vurderingen. For da kan vi også, ja for det første møter de deg som lærer med den samme romsligheten. Du slipper unna med ganske mye dårlig undervisning til tider, men da er det læring som er fokus da. Fremfor at det er karakterer eller fremfor at det er andre ting» (Jone).

Jone fremhever også at lærer-elev-relasjonen er sentral for hvordan man bør veilede videre i skriveprosessen. Man bør, ifølge Jone, ta utgangspunkt i hvor eleven er i prosessen og gi dem en vurdering med de forutsetningene eleven har. Jone fremhever også at når han har fått til en slik vurdering, da har den fremmet både lese- og skriveglede:

«Hvor er det eleven har vært i prosessen, og da går vi vekk fra en sånn en kollektiv vurdering hvor alle elevene skal vurderes likt, til å se på hvert enkelt, altså hver enkelt skriveprosess isolert sett. Og, det tror jeg er sunt. Da snakker man om elevenes egenkapital, og elevens virkelighet på en gang. Der eleven har produsert en tekst med de forutsetninger elevene har, og får en vurdering med de forutsetninger eleven har. Og det er der de tilfellene, når jeg har klart det, at jeg opplevd størst, både lese- og skriveglede [...]» (Jone).

Jone poengterer også eksplisitt at relasjonen og elevens skriveprosess er grunnlaget for vurderingsarbeidet:

«Og det viser jo, at det jeg mener er at kjennskapet til eleven, altså konsekvensen av relasjonsbyggingen og de gode skriveprosessene, det er liksom grunnlaget for hele vurderingsarbeidet. Da vet eleven at man blir vurdert med elevens beste i tankene, at man jobber på samme lag for å bli flinkere» (Jone).

Audun antar at elevene setter pris på tiden han legger av til vurderingsarbeidet. Han tar også til seg ønsker, som for eksempel hvilket tidspunkt vurderingen skal komme. Det at Audun har lyttet til elevenes ønsker, gjør at han tror at elevene setter såpass pris på det, og at relasjonen mellom lærer og elev blir styrket:

«Men jeg opplever jo at, som jeg sier selv, jeg har brukt mye tid på å rette veldig mye. Så jeg tror på et eller annet vis at de setter pris på å få det. Men, om det da gjør at vi får en enda tettere relasjon, det vet jeg ikke. Jeg har opplevd hvert fall at de setter pris på å få den, og så i årenes løp så har jeg tatt til meg at man ikke skal dele vurdering i skoletid, og da må jeg hvert fall kunne styrke litt relasjonen der. For da har jeg sagt til de: «For dette har jeg lært av deg» (Audun).

Her poengterer Audun at man bygger relasjoner av å høre på elevene, og på samme tid, at de ikke bygges av det han kaller for «høye skuldre»:

«Ja, og de har jo konkret kommet og sagt at det er ganske slitsomt å få de karakterene midt i fleisen kl. 12.10, når det sitter 22 andre rundt deg. Da er det høye skuldre. Og du bygger ikke noe relasjon av høye skuldre» (Audun).

Tema 2: Ros i vurderingen kan slå begge veier

Jone forteller at ros i faglige tilbakemeldinger kan få ulike utfall fra et relasjonelt perspektiv. Han knytter dette til norskfagets egenart, og hvordan vurderinger i norskfaget kan være vanskelige å forstå for elever:

«Og det er jo en utfordring i den veldig subjektive vurderingen til lærerne, og det at man vurderer hver tekst for seg, er at det kan fremstå som nesten litt urettferdig, fordi elevene ser ikke nødvendigvis helheten i teksten sin. Så hvis du da plutselig gir en god tilbakemelding til treeren og en like god tilbakemelding til den eleven som får en sekser, ... der kan det oppstå en viss gnisning» (Jone).

Her mener Jone at en utfordring altså ligger i selve formidlingen av en slik vurderingspraksis, hvor han egentlig beskriver hvordan elever på ulikt faglig nivå får like muligheter til måloppnåelse. Hvordan skal elevene få en forståelse av at når noen får ros for noe andre ikke får ros for, ikke handler om urettferdighet, men at grunnen ligger i at elevene er på ulike stadier i skriveprosessen? Om dette forteller Jone:

«Og så er det spørsmål om dette med rettferdighet, og at de opplever vurderingen rettferdig, fordi kanskje du har en elev som du ser sliter veldig, også skryter du veldig fram ting som den eleven har fått til det der og da, også sitter den andre eleven og har fått til dette her hele tiden [...] Poenget var at det, de var på ulike stadier i skriveprosessen» (Jone).

Relatert til dette, forteller Chris om en konkret erfaring der hun skulle overta en 10. klasse. Tidligere hadde disse elevene hatt en norsklærer som ikke gav dem like mye ros som Chris gjorde. Da de mottok tilbakemeldinger med karakter fra Chris, ble flere frustrerte over all rosen de hadde mottatt, samtidig som det ikke samsvarte med karakteren de hadde fått. Dette førte ifølge Chris til relasjonelle utfordringer som måtte håndteres:

Det der 10. klasse kullet som gikk ut nå, de hadde jo hatt en annen norsklærer før meg i to år. Og, det ble en sånn superkontrast, fordi de ble litt frustrerte da. For de syns jeg var sånn som sa mye fint i teksten jeg rettet. Og, de var sånn, «men du skryter og sier jo så mye er jo bra, og så får jeg bare en 3». Så de opplevde liksom en sånn frustrasjon. «Hvorfor er det dårlig karakter hvis du sier så mye bra da?». Så de var ordentlig sure på meg liksom. Så prøvde jeg å si «det er fordi at jeg synes det er viktig å fortelle deg alt det du er god til, sånn at du kan ta med deg det videre, at det husker du å bruke videre». «Ja, men hvorfor er den 3, hvis det eneste jeg har glemt det er punktum i alle». Også må jeg jo på en måte knuse de litt mer med å si at det er mye mer liksom. Men, jeg prøver å ha fokus på det positive da, men du ser jo det, at det ble jo nesten en sånn kjip ting. Målet mitt var å lage en positiv relasjon, og så ble det nesten litt motsatt, fordi at de ble litt sure akkurat der og da, men etterpå når jeg fikk forklart og snudd det, så ble det jo en god relasjon for det. Følte jeg da, fordi at da var det viktig for meg å skryte av dem. For ros gir positive relasjoner, det er liksom konklusjonen min, tror jeg» (Chris).

Tema 3: Innsatsens rolle i vurderingen

Jone påpeker at det er alltid en mulighet til å heie på elevene i norskfaget:

«I norskfaget så har du alltid mulighet til å snakke fram og stimulere og motivere elever» (Jone).

Samtidig er tre av informantene opptatt av at innsatsen som blir lagt inn i elevarbeidet ikke er en del av karakteren som følger med i vurderingen, og hvordan dette skaper relasjonelle utfordringer. Audun har opplevd at elever skulle ønske at deres innsats også kunne bli vurdert, men at de på samme tid også ser arbeidet han har lagt inn i vurderingen, og han har derfor ikke opplevd at relasjonen mellom lærer og elev har blitt utfordret på grunnlag av dette:

«[...] noen ganger så føler de at «Åh, må du være så streng?», [...] «kan du ikke se?». Det er mer den biten, men jeg har ikke følt at det har blitt noe dårligere relasjon, for de ser jo at jeg bruker mye tid. Så jeg tror på en måte, så lenge du kan dokumentere at du har gjort en ganske grundig jobb da, og både på rettebasis og på tilbakemeldingsbasis og formativ-matrise-basis, så ser alle at her har det vært lagt ned et stykk arbeid. Som er gjort i beste mening, så jeg har ikke noen sånne opplevelser, at hvor de ikke har sagt «hei» til meg for det. Det har jeg ikke» (Audun).

Ainos betraktninger kan nyansere dette ytterligere. Hun forteller at det er når elevene opplever skuffelsen over at innsats ikke har gitt resultat, at vurdering utfordrer relasjonen. Elever kan komme til henne og spørre om hva som kan gjøres for å forbedre arbeidet sitt, men om det er svært mye som må tas tak i, vil det kanskje ikke endre kompetansen eleven viser om de utfører de endringene Aino peker ut, fordi hun kan ikke påpeke alt. Aino ytrer i den forbindelse også et ønske om karakter for elevens innsats:

«Ja, det er klart det er mange som blir skuffa. Og jeg synes jo det er oppriktig vondt, når man legger ned så mye innsats, for det er det jeg synes er litt utfordrende, ikke sant? Når de da: «kan du se på dette her?» «Hva må jeg gjøre nå, for at det skal bli bedre?» og så er det 100.000 ting å ta tak i, ikke sant? Også kan man jo ikke gjøre det, og da tror de kanskje da, at hvis jeg bare gjør det, så blir det kjempebra. Det synes jeg er kjempekomplekst, i den veiledningsrollen man skal være i. Det er å, fordi selv om man endrer på det, så er det ikke sikkert de endrer på det kompetansen viser da. Skulle ønske at man hadde en karakter på innsats» (Aino).

Chris uttrykker også frustrasjon over relasjonelle utfordringer som oppstår i vurdering i norskfaget spesielt:

«Men det er en sykt vanskelig greie, å vurdere norskfaget. [...] Det er grusomt å ikke kunne gi god karakter til de som jobber godt» (Chris).

Tema 4: Tallkarakteren som en del av vurderingen

Sølve forteller at på skolen han jobber på, gir de ikke elevene på 8. og 9. trinn karakterer (bortsett fra terminkarakterer), men de fokuserer heller på å gi faglige tilbakemeldinger som kommuniserer måloppnåelse ved tidligere nevnte vurderingsmatriser (se 5.2). Det er fordi elevene skal få flyttet fokuset fra tallet, og rette det mot de konkrete vurderingene og framovermeldingene som blir tildelt. Tidligere har elevene fått en del kommentarer i teksten og en lang tilbakemelding, med tallet på slutten. Da mener Sølve at elevene kun ser tallkarakteren, og at dette gjør det utfordrende å motivere elevene. I 10. trinn får de derimot karakterer også utenom terminkarakter:

«Også har vi i det siste, det året her, så har vi ikke gitt elevene karakterer, på vurderinger, på prøver og sånn ting. Så de får egentlig bare høy, middels, den type tilbakemeldinger. Også får de karakterer ved termin da, og det har vi gjort nå i år, og planen er at vi skal holde på det i et par år, også se på hvordan det er, bortsett fra 10. trinn da. Da begynner de å få karakterer på mere. Og tanken er jo at det får fokuset kanskje litt vekk fra tallet, og at det er lettere å gi sånne framovermeldinger og konkrete vurderinger, eller tilbakemeldinger på hva de bør jobbe videre med da. For det er mye som tyder på at hvis elevene på for eksempel i norsk da, en eller annen tekst, så får de kanskje masse kommentarer i teksten, også får de en sånn lang remse på slutten, også står kanskje tallet 3 der, så ser eleven på tallet og da er egentlig det ferdig. Da er det veldig vanskelig for elevene å motiveres» (Sølve).

Audun er opptatt av samme problematikk, men hans løsning er en annen. Han har valgt å gi karakterer på kvelden sammen med en sluttkommentar:

«Da får de bort litt av det karakterpresset på skolen. For da går de rett på, kun på karakteren. Da tar de seg ikke tid til å se alt det andre. Og når de sitter hjemme, så spør ikke naboen «hva fikk du?». I hvert fall ikke med en gang, og i morgen kan ting være glemt. Og for det andre så tar de seg mere tid til å lese vurderingene. Så det har hvert fall gjort at noen elever har senka skuldrene litt og slapper litt av på den måten» (Audun).

Chris reflekterer interessant nok over å kunne bruke samme tilnærming som Audun, men har ikke benyttet den i praksis enda:

Men jeg drømmer jo også om, ikke sant, den der, å gi tilbakemelding, og så holde igjen karakteren. Men i praksis, har jeg aldri gjort det. For det er jo sånn, jeg husker jo selv, det var jo egentlig bare karakteren jeg var ute etter. Jeg dreit jo egentlig i tilbakemeldinger fra læreren. Men den gangen så var det bare en sånn kjempekort kommentar: «bra jobba, 4», ikke sant? Det var det, også rød streker. Men jeg drømmer jo om det, fordi at jeg vil at tilbakemeldingen skal være viktigere enn karakteren, men elevene er jo definitivt mest opptatt av karakteren. Det er jo ingen som spør hverandre om «hva slags tilbakemelding fikk du?». Det er jo «hva fikk du?» (Chris).

Lærerne beskriver hvordan tallkarakteren skaper krevende situasjoner hvor nye betingelser for det relasjonelle skapes. Sølve er helt eksplisitt på de relasjonelle utfordringene som kan oppstå med tallkarakter:

«Det er klart at hvis eleven får en dårlig karakter eller dårlig vurdering, og selv er veldig uenig og skjønner ikke hvorfor, ikke sant. Da kan jo selvfølgelig eleven reagerer negativt og tenke at «kanskje læreren kanskje ikke liker meg» eller et eller annet sånt da. Det er fort gjort å tenke sånn for en elev» (Sølve).

Tema 5: Hvordan lærer-elev-relasjonen er grunnleggende for læring i norskfaget

Selv om lærerne ble intervjuet om relasjonelle muligheter og utfordringer når de gav faglige tilbakemeldinger i norskfaget, uttrykte alle lærerne jeg intervjuet også en grunnleggende overbevisning om den overordnede betydningen av lærer-elev-relasjoner for læring i norskfaget. Dersom det relasjonelle ikke var på plass, gav også lærerne uttrykk for at flere undervisningstimer neppe ville ha noe læringseffekt. På denne måten kan vi si at lærerne også formidler en grunnleggende spenning mellom det relasjonelle og det faglige: På den ene siden er det relasjonelle en forutsetning for noe annet, på den andre siden byr skjæringspunktet mellom det relasjonelle og det faglige på utfordringer:

«Altså har du ikke den, så tenker jeg at det på en måte da blir det jo ikke greit da. Ja, det finnes jo nok eksempler på elever som dessverre ikke har den relasjonen, og da er jo ikke det noe greit å gå inn i den timen, da er det ikke noe greit å være på skolen den dagen hvis du vet at du skal ha nok timer med de du ikke har en god relasjon til. Jeg tenker at det er alfa og omega. Skal du bidra til å forsøke å løfte og skape den tryggheten, så det tenker jeg at er viktig, ja» (Sølve).

«Du kan ikke lære noe hvis du ikke har en god relasjon til eleven, og jeg skulle så ønske at jeg var enda mer bevisst på det sånn i hverdagen» (Chris).

Aino er også svært tydelig på at lærer-elev-relasjonen er kjempeviktig, og understreker at har elevene det bra, er i et trygt klassemiljø, vil de også kunne yte maksimalt:

«Jeg tror det har alt å si. [...] Jeg tror det altså, relasjonen trumfer alt, er i mine øyne da, så står den øverste i hierarkiet. Ja, for at de skal ha det bra. For at de skal tørre å si det de mener, og for å skape trygt klassemiljø. For at de skal vise sitt maksimale potensiale. Jeg synes, ja, kjempeviktig» (Aino).

5.4.2 Diskusjon av funn i lys av teori og tidligere forskning

Lærerne fremhevet en rekke relasjonelle muligheter og utfordringer når de gir faglige tilbakemeldinger i norskfaget. Muligheter oppstår for eksempel der hvor læreren setter elevens stemme og behov i sentrum (Jone), og der hvor læreren kan utvise sensitivitet i vurderingen – for eksempel ved å gi muntlige tilbakemeldinger som er både personlige og fagspesifikke (Sølve, Aino). Ros er viktig i all faglig tilbakemelding, men denne kan slå begge veier fra et relasjonelt perspektiv (Jone, Chris). Tallkarakteren blir også problematisert

av lærerne for å representere en relasjonell utfordring (Sølve, Audun, Chris), mens alle lærerne gav uttrykk for et grunnsyn om at det relasjonelle mellom lærer og elev er grunnlaget for faglig utvikling, også i norskfaget.

Norskfaget gir muligheter for å inkludere elevenes stemmer og behov. I en slik setting kan elevene åpne seg for læreren som igjen fører til historier som er betydningsfulle for elevene. Når dette skjer, påpeker Jone at det vil være dumt å bli for opphengt i skrivefeil. Dette kan kanskje virke selvsagt for Jone, men jeg er usikker på om denne innsikten nødvendigvis er like selvsagt for alle norsklærere. Flere av lærerne jeg intervjuer gir for eksempel også uttrykk for et stort fokus på detaljer i faglige tilbakemeldinger (Audun). Jones innsikter korresponderer imidlertid med sentral litteratur som fremhever hvorfor både tillit, anerkjennelse og sensitivitet er grunnleggende i utviklingen av kvalitet i relasjoner (Drugli, 2012; Rønbeck, 2016). Jone kontekstualiserer dette på spennende måter i en norskfaglig sammenheng.

Sølve trekker frem hvordan muntlige tilbakemeldinger når elevene er i prosess åpner for spesifikke relasjonsmuligheter i norskfaget. Denne innsikten kan relateres både til hva litteraturen beskriver som god vurderingspraksis (Thronsen, 2011), men også til betydningen av sensitivitet i utvikling av kvalitet i lærer-elev-relasjoner (Drugli, 2012). Gjennom den muntlige tilbakemeldingen skapes gode betingelser for å erfare at man er en del av en felles virkelighet, og når tilbakemeldingen gis muntlig kan læreren justere både innhold og kroppsspråk *i øyeblikket* – som respons på hvordan eleven reagerer og uttrykker seg.

Aino er opptatt av de uformelle møtene utenfor ordinære undervisningssituasjoner, og de relasjonelle mulighetene som ligger i å gi faglige tilbakemeldinger i slike møter. Selv beskriver hun at denne tilnærmingen synliggjør for elevene at hun bryr seg. Her mener jeg relasjonskompetanse kommer til uttrykk i Ainos betraktninger, slik denne kompetansen tidligere i min oppgave er blitt definert av Spurkeland (2018). Aino velger en konkret handlingsstrategi, basert på tidligere erfaringer, som bidrar til å utvikle kvaliteten i lærer-elev-relasjonen. Hun er også åpenbart bevisst på hva som skal til for å utvikle gode lærer-elev-relasjoner. Slik kan trygg relasjon styrkes – noe som igjen skaper betingelser for faglig utforskning (Drugli, 2012).

Det er interessant at lærerne problematiserer hvordan ros kan være med på å utfordre den gode lærer-elev-relasjonen (Jone, Chris). Jone erfarte for eksempel at elevene synes det kunne være urettferdig at noen fikk ros for noe de gjorde, mens andre som hadde gjort det samme ikke fikk ros for dette. Chris opplevde også å bli kritisert av sine elever for å rose dem i tilbakemeldingene. Hun påpekte at det var viktig for henne at elevene skulle få vite hvor de er, hva de mestrer og hvor de er på vei. Dette er for øvrig helt i tråd med Hattie og Timperley (2007), og kanskje er dette et konkret eksempel på hvordan det relasjonelle og faglige noen ganger står i et spenningsforhold?

En annen relasjonell utfordring som beskrives i intervjuene, knytter seg til hvordan elevenes innsats ikke er en del av karakteren. Både Aino og Chris påpeker at innsats ikke er en del av karaktergrunnlaget, og synes at vurderingsarbeidet blir vanskelig nettopp på grunn av dette. Dette er interessant på flere måter. Lærerne har helt rett i at innsats ikke skal ligge til grunn for den skolefaglige karakteren, slik regelverket er i dag. Karakteren er en vurdering av den faktiske oppnådde kompetanse på et gitt tidspunkt. Men det betyr naturligvis ikke at ikke innsats, strategi og pågangsmot også skal anerkjennes og støttes i en helhetlig vurdering av eleven. Hvis vi snakker om vurdering for læring (Fjørtoft, 2016) er det jo nettopp veien mot målet som er i fokus, og den innsats som skal til får å komme dit. Aino og Chris anerkjenner dette, men forteller at det er vanskelig å kommunisere dette til elevene på en måte som gjør at elevene aksepterer det.

Sølve understreker at han erfarer at karakteren tar oppmerksomhet bort fra de faglige tilbakemeldingene. Dermed blir også relasjonelle muligheter redusert, fordi elevene ikke blir orientert mot det kvalitative innholdet i lærerens tilbakemelding. Sølve har erfart dette i egen undervisning, og dette samsvarer med funn fra Butler (1988). Chris er også opptatt av dette, og har et mål om å kunne unnsnippe å gi karakter sammen med kommentaren. Sølve forteller at de har derfor gått bort fra å gi tallkarakterer sammen med vurderinger underveis på skolen hvor han arbeider, da disse heller skal komme som en terminkarakter og vise elevene en vurdering av læring. Underveis får elevene kun tilbakemeldinger og begrunner derfor også bruken av formative matriser, som da viser måloppnåelse, og at han ser heller verdien i at elevene ser hvordan de ligger an på denne måten. Kanskje dette er en metode flere skoler burde benytte seg av?

5.5 Oppsummering av hovedfunn og konklusjon

Det overordnede forskningsspørsmålet jeg stilte i innledningen av denne oppgaven handlet om hvilke relasjonelle muligheter og utfordringer norsklærere erfarte når de gav faglige tilbakemeldinger i norskfaget på ungdomstrinnet. Jeg hadde en ambisjon om å lære av andre norsklæreres erfaringer – om et tema jeg selv hadde erfart som krevende i klasserommet, men som også er spennende. Hvis jeg nå avslutningsvis skal trekke ut essensen i lærernes refleksjoner, vil jeg trekke frem hvordan norskfaget åpner for unike muligheter til å bringe elevenes stemme og behov inn i det faglige vurderingsarbeidet. Her ligger åpenbart relasjonelle muligheter. Jeg vil også trekke frem hvordan muntlige tilbakemeldinger, gjerne i mer uformelle kontekster, kan representere en form og kontekst for faglig tilbakemelding i norskfaget som kan styrke gode lærer-elev-relasjoner. Når det gjelder relasjonelle utfordringer, retter flere av lærerne et kritisk lys på karakterer, og beskriver hvordan karakterene kan ta vekk fokus fra faglige tilbakemeldinger og skape utfordrende betingelser for det relasjonelle.

6.0 Avsluttende refleksjoner om studiens betydning for egen profesjonsutvikling

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan norsklærere på ungdomstrinnet erfarer de relasjonelle mulighetene og utfordringene som oppstår i vurderingssituasjoner hvor de gir faglige tilbakemeldinger i norskfaget.

Det er interessant at alle fem lærerne er opptatt av det relasjonelle i vurderingsformene de benytter. De ser sammenhenger mellom det relasjonelle og faglig tilbakemelding i vurderingssituasjoner i norskfaget, og de er alle klare på at det å gi faglige tilbakemeldinger skaper bestemte betingelser for det relasjonelle. Vurderingsarbeidet i norskfaget er subjektivt og dynamisk, nettopp fordi det handler om det relasjonelle, og man kan derfor ikke se bort ifra dette. Alle lærerne vurderer på noe ulikt vis, men de gjør det på denne måten fordi de ser elevene sine og ønsker at de skal kunne lære, noe som da oppstår i den gode lærer-elev-relasjonen, fordi positive lærer-elev-relasjoner fremmer læring.

Mitt personlige mål var å lære av norsklæreres erfaringer og refleksjoner slik at jeg kunne utvikle min egen tenkning om den profesjonen jeg skal inn i. Jeg håpet å få tak i noen prinsipper for videre god praksis med egne elever, for det er opp til meg og min egen profesjonelle dømmekraft hvordan jeg setter slike prinsipper ut i arbeid i møte med egne elever i egen kontekst.

Jeg vil ta med meg de gode erfaringene lærerne gjør i å skape og utvikle gode relasjoner, med mine fremtidige elever. Som for eksempel at man bør være klar over at det er en asymmetri i lærer-elev-relasjonen. Det betyr at jeg som lærer står med den faglige makten, og at det er jeg som er ansvarlig for å skape trygghet, og gjensidig tillit med elevene mine. Dessuten bør jeg ta meg tid til å bli kjent med dem, og vise interesse i deres interesser, for å skape et felles referansegrunnlag. Det er også et viktig perspektiv at utviklingen av lærer-elev-relasjonen er en dynamisk prosess, og at denne dynamiske relasjonen med elevene og deres prosess i norskfaget, er grunnlaget i den faglige tilbakemeldingen.

Selv om man ikke kan gi karakter på innsats, vil man kunne gi en tilbakemelding som anerkjenner denne innsatsen. Til egen praksis vil jeg ta med meg verdien av å gi en tilbakemelding på innsatsen elevene gjør, og prøve å få det til slik at elevene kan forstå at

innsatsen kan lede til at man kan heve sin kompetanse, om man bare fortsetter å gi den. Men, da må man også som lærer være oppmerksom, og se fremgangen elevene gjør, og vise elevene at man ser denne fremgangen. Dette er noe som kan snu den relasjonelle utfordringen som norsklærere kan støte på i vurderingsarbeidet, til en relasjonell mulighet til å utvikle lærer-elev-relasjonen i positiv retning.

I de skriftlige faglige tilbakemeldingene, ønsker jeg også å ta med meg vurderingsformene som inngår mindre retting og mer veiledning og ros på innsats som overveier de negative tilbakemeldingene i vurderingssituasjonen. Og, i de muntlige faglige tilbakemeldingene, ønsker jeg å teste ut, for eksempel hvordan elevene mottar muntlige tilbakemeldinger både i klasserommet, og en til en med læreren utenfor klasserommet. Da kan jeg se på hvordan elevene vil reagere, og hvordan det kan påvirke deres videre arbeid. Kanskje den muntlige faglige tilbakemeldingen har større påvirkningskraft, fordi man som lærer både kan vise sensitivitet hvis man eksempelvis differensierer toneleie og lar visse ord få trykk i den muntlige tilbakemeldingen og man kan oppleves som mer personlig overfor elevene sine, som igjen kan da skape relasjonelle muligheter i den faglige tilbakemeldingen.

I min personlige erfaring, nevnte jeg innledningsvis (se 1.2), at gjennom årsvikariater har jeg fått mulighet til å jobbe som norsklærer. Da var det slik at i vurderingssituasjoner der jeg skulle skrive faglige tilbakemeldinger til elever som lå på et middels faglig nivå og som jeg på samme tid hadde fått gode relasjoner til, stilte meg spørsmål som: «hvordan kommer relasjonen vår til å bli nå?», «vil eleven bli skuffet?» eller «kunne jeg gjort dette på en annen måte?». Selv etter fem norskklasser og tre år, og selv om jeg har utviklet hvordan jeg gir faglige tilbakemeldinger i vurderingsarbeidet, har disse spørsmålene oppstått hver gang jeg har fått en ny norskklasse. I arbeid med denne masteroppgaven, har jeg nå fått et mer nyansert syn på dette. Nå er jeg ikke redd for hva som vil skje med relasjonen i vurderingssituasjonen når jeg skal gi faglig tilbakemelding, fordi nå har jeg flere verktøy i metodekassen min og nå vet jeg noe om konkrete relasjonelle muligheter der elevenes stemme og behov skal stå sentralt. Dessuten tenker jeg at så lenge jeg kan begrunne hvorfor jeg vurderer på denne «nye» måten, trenger jeg ikke være redd for å bli kritisert for min kompetanse som norsklærer. Så lenge vurderingen er for læring, fremtidsrettet og prosessorientert, og hvis den faglige tilbakemeldingen også består av mindre karakterfokusert vurdering, behøver jeg kanskje ikke å være redd for at den gode relasjonen med elevene skal nødvendigvis utvikle seg i negativ retning, fordi jeg vil gå ut ifra deres personlige behov. Den faglige

tilbakemeldingen bør inneholde ros og konkrete råd, det er jeg klar over nå. Jeg vet nå om flere vurderingsmetoder som kan skape relasjonelle muligheter i utviklingen av positive lærer-elev-relasjoner.

7.0 Litteratur

- Ainsworth, M. S., & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46(4), 333–341. <https://doi.org/10.1037/0003066X.46.4.333>
- Bergem, T. (2015). *I etikkens motlys* (3. utg.). Gyldendal akademisk
- Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*. 21 (2). 141-170. DOI: 10.1007/s10648-009-9104-0.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British journal of educational psychology*, 58(1), 1 – 14. <https://johankant.files.wordpress.com/2016/02/butler-88.pdf>
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113 - 143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Dweck, C.S., & Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256 - 273. <https://fdocuments.in/document/dweck-leggett-1988-a-social-cognitive-approach.html?page=1>
- Dweck, C. S. & Sorich, L. A. (1999). Mastery-Oriented Thinking. I C. R. Snyder (Red.), *Coping: The Psychology of What Works*, (232 – 251). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780195119343.003.0011>
- Dweck, C. S. & Molden, D. C. (2005). Self-Theories: Their Impact on Competence Motivation and Acquisition. I E. J. Elliot & C. S. Dweck (Red.), *Handbook of Competence Motivation* (s. 122-140). The Guilford Press.
- Dweck, C. S. (2007). *Mental vekst*. (P. H. Poulsson, Overs.) N.W. Damm & Søn. (Opprinnelig utgitt 2006).
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2016). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I K. Kverndokken (Red.), *101 Skrivegrep* (s. 13-35). Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, H. & Sandvik, L. V. (2016). Innledning. Vurdering og vurderingskompetanse. I H. Fjørtoft & L.V. Sandvik (Red.), *Vurderingskompetanse i skolen* (s. 13 – 41). Universitetsforlaget.
- Fjørtoft, H. (2016). Vurdering som integrerende element i norskfaget. I H. Fjørtoft & L.V. Sandvik (Red.), *Vurderingskompetanse i skolen* (s. 155 – 167). Universitetsforlaget.
- Hattie, J & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. & Clarke, S. (2018). *Visible Learning: Feedback*. Routledge, an imprint of Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780429485480>
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Igland, M. A (2013). Kunsten å lese elevtekster. I M. -A. Igland (Red.), *Kunsten å lese elevtekster* (s. 135-152). Natur och kultur [distributør], cop. 2013.
- Jeffrey Cornelius-White. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Kleven, T. A. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Unipub forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T.M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Gyldendal akademisk. (Opprinnelig utgitt 2009).

- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode*. Cappelen Damm.
- Rønbeck, A. E. (2016). Læreres refleksjoner over relasjonskompetanse. I M. H. Olsen (Red.) *Relasjoner i pedagogikken*, (s. 59-78). Universitetsforlaget.
- Sameroff, A. (1975). Transactional models in early social relations. *Human Development*, 18(1-2), 65–79. <https://doi.org/10.1159/000271476>
- Spurkeland, J. (2018). *Relasjonspedagogikk*. Fagbokforlaget. https://doi.org/10.18261/issn.1504_2987-2019-04-04
- Thronsen I. (2011). Lærers tilbakemeldinger og elevenes motivasjon. *Nordic Studies in Education*, 31(3), 165–179. <https://www.idunn.no/np/2011/03/art02>
- Tjeldvoll, A. (2021, 2. februar). Vurdering (pedagogikk). I *Store norske leksikon*. https://snl.no/vurdering_-_pedagogikk
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Kompetansemål og vurdering*. Fastsatt som forskrift. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Timetall*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/timetall?lang=nob>

8.0 Vedlegg

8.1 Intervjuguide

Innledning før selve intervjuet:

I min masteroppgave skal jeg skrive om vurdering i norskfaget og lærer-elev-relasjonen. Derfor ønsker jeg med dette intervjuet å få refleksjoner og perspektiver fra andre norsklærere og deres erfaringer, der lærer-elev-relasjonen blir sentral i de ulike vurderingene som foregår i norskfaget. Selv har jeg 90 stp i norsk, men jeg synes det har vært lite om akkurat dette i utdanningen min. Derfor benytter jeg muligheten, da jeg nå skal skrive en masteroppgave, til å kunne lære om og bli inspirert av andre norsklæreres vurderingsformer og deres erfaringer knyttet mot lærer-elev-relasjonen.

Du har på forhånd fått spørsmålene sendt på e-post, og hvis det er greit for deg, kan vi starte intervjuet? (Etter bekreftelse) Når jeg da skal begynne lydopptaket kan vi starte med å informere hvem som er intervjuer og hvem som er deltaker. Jeg kan også bekrefte at vi har signert kontrakt på at intervjuet skal anonymiseres og vil bli slettet når intervjuet er ferdig transkribert.

*Står i parentes som innledning til spørsmål, men vil ikke bli sendt til deltaker

** Ett avsluttende spørsmål som ikke vil bli sendt til deltaker, men som kan brukes om eventuell deltaker sitter på noe relevant som kan bli tatt med i intervjuet

Formål	Spørsmål	Tema
Innledende spørsmål som skal få deltakeren til å slappe av, samtidig som det kan være nyttig å sammenligne utdanning og erfaring.	Hvilken utdanning har du?	Erfaring
	Hvor lang erfaring har du som lærer?	
	I hvilke klassetrinn har du undervist på skolen?	
	Hvor lenge har du vært norsklærer?	
	Hva mener du kjennetegner en god lærer-elev-relasjon?	Relasjonskompetanse

Relasjonsskaping og relasjonskvalitet	Har du noen eksempler på hvordan du skaper gode relasjoner med elevene dine?	Vurderingsformer hos ulike elever
	Hvilken betydning tenker du at lærer-elev-relasjonen har for elevenes læring, mestring og trivsel på skolen?	
	(Det er kanskje ikke realistisk at man har like gode relasjoner til alle elevene sine) * Når du synes at relasjoner til elever er utfordrende, hva kjennetegner disse relasjonene?	
	Har du noen eksempler?	
Vurderingsform	Hvordan vurderer du i norskfaget? Har du en bestemt struktur? Blir de gitt skriftlig eller muntlig? Eller begge deler?	Vurderingsformer hos ulike elever
	Hvorfor vurderer du på denne måten?	
	Hva med elever som har utfordringer innenfor det språklige som eksempelvis minoritetsspråklige elever eller elever med skrive- og lesevansker? Hvordan tilpasser du måten du vurderer på der?	
Avsluttende spørsmål som knytter sammen	Har du noen opplevelser der du har erfart at formen på vurderingen har styrket relasjonen mellom deg og eleven?	

relasjonskvalitet og vurderingsformene		Muligheter og utfordringer i styrking av relasjonskvaliteten
Erfaringer i praksis relatert til muligheter og utfordringer når det gjelder ulike former for vurdering og om det har styrket eller utfordret lærer-elev-relasjonen	Har du noen opplevelser der du har erfart at formen på vurderingen har utfordret relasjonen mellom deg og eleven?	
	(Er det noe vi ikke har snakket om, som du tenker kan være relevant?) **	
Oppfølgingsspørsmål: <ul style="list-style-type: none"> - Kan du si noe mer om det? - Har du noen eksempler? 		

8.2 Informasjonsskriv til intervjudeltakere

Vil du delta i et spennende forskningsprosjekt?

En praksisrelevant masteroppgave om vurdering i norskfaget og lærer-elev-relasjonen

Dette er en forespørsel til deg om å delta i et forskningsprosjekt. Formålet er å belyse norsklæreres refleksjoner og historier fra praksis om sammenhenger mellom ulike vurderingsformer og utvikling av lærer-elev relasjonen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg heter [REDACTED] og er masterstudent ved Universitetet i Sørøst-Norge. Til våren skal jeg levere inn en masteroppgave der jeg har valgt å ta for meg temaet vurdering i norskfaget og lærer-elev-relasjonen. I oppgaven ønsker jeg å undersøke a) hvilke vurderingsformer norsklærere benytter og hvordan disse begrunnes, b) hvordan norsklærerne skaper positive lærer-elev relasjoner og hvordan lærerne tenker rundt den positive relasjonens

betydning for elevenes læring, mestring og trivsel på skolen, c) hva slags muligheter og utfordringer norsklærerne ser når det gjelder ulike vurderingsformer i norskfaget og styrking av relasjonskvaliteten mellom lærer og elev.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Siden du har vært norsklærer i noen år, spør jeg derfor deg om du vil delta i mitt forskningsprosjekt. Det er fordi jeg ønsker å bli inspirert og høre flere historier og erfaringer fra flere norsklærere med ulik erfaring innenfor dette temaet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju som vil vare i ca. 30 minutter. Du vil på forhånd få tilsendt spørsmålene, slik at det vil være mulig å forberede seg. Disse spørsmålene vil blant annet handle om din utdanning, din erfaring som norsklærer, hvordan du skaper relasjoner, hvilke vurderingsformer du benytter og hva slags muligheter og utfordringer du har møtt på ved å benytte disse vurderingsformene knyttet mot lærer-elev-relasjonen. Intervjuet skal oppleves som en dialog der du skal få dele dine refleksjoner og historier, og selve intervjuet vil bli tatt opp ved benyttelse av en lydopptaker.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være jeg som vil ha tilgang til lydopptakene. Ingen andre vil få tilgang til disse.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01.06.2022. Lydopptakene vil bli slettet etter utført transkribering.

Personopplysninger, som eksempelvis navn, som kan forekomme, vil ikke bli transkribert, men anonymisert og erstattet med kode.

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 veileder 

- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, Epost: personvernombud@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) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen



Prosjektansvarlig

Student

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [sett inn tittel], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.3 Godkjenning fra NSD

Vurdering (1)

19.11.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 19.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2022,

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!