



# *Universitetet i Bergen*

*Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier*

NORMAU650

Erfaringsbasert masteroppgåve i undervisning med fordjuping i norsk

Vårsemester 2022

**Karakterfri undervegsvurdering i norskfaget på vgs**

*Kva, kvifor og korleis?*

Ingebjørg Eitrheim Nondal

## Samandrag

Denne studien undersøker karakterfri undervegsvurdering i norskfaget på vidaregåande skule. Karakterfri undervegsvurdering handlar om at elevane får tilbakemelding utan karakter på arbeid dei gjer undervegs i terminen, og at dei berre får karakterar ved halvårsvurdering og standpunkt. Dei siste åra har det vore ei veksande interesse for å legge mindre vekt på karakterar i undervegsvurdering, men norske studiar seier forholdsvis lite om kva ein karakterfri vurderingspraksis inneber. Denne studien legg mest vekt på å undersøke karakterfri vurdering, men inneheld også ei kvantitativ spørjeundersøking som kartlegg nokre generelle kjenneteikn for vurderingspraksisen i norskfaget på vgs.

Målet med denne studien har vore å få betre innsikt i korleis ein kan arbeide med karakterfri undervegsvurdering i norsk. Studien vektlegg å presentere konkrete døme på vurderingspraksisen informantane gjer greie for. Transkripsjonar av alle intervjua er vedlagt.

Materiale for studien er kvalitative intervju og ei kvantitativ spørjeundersøking. Alle informantane i utvalet er norsklærarar. Analysen av intervjutranskripsjonane viser at informantane sin eigenrapporterte praksis i stor grad er i tråd med vurderingsforskrifta i opplæringslova. Eit sentralt funn er at elevinvolvering og eigenvurdering er ei avgjerande ramme for den karakterfrie vurderingspraksisen. Eit anna funn er vektlegginga av ulike former for prosessarbeid, der eit viktig prinsipp at elevane får tilbakemeldingar dei arbeider vidare med undervegs i skriveprosessen. Eit tredje funn er at karakterfri vurdering gir meir ro til å arbeide med læringsfremjande aktivitetar.

Spørjeundersøkinga viser at norskfaget har mange vurderingssituasjonar med karakter, særleg i skriftleg på Vg3. Fleire lærarar uttrykker at mangel på tid og ressursar hindrar dei i å gjere endringar i vurderingspraksisen sin. Fleire peikar på ei positiv endring etter at tal på halvårskarakterar vart redusert frå 3 til 2 på Vg1. Fleire oppgir at dei kan tenke seg å prøve karakterfri vurdering, men synest det er vanskeleg å endre etablerte vurderingskulturar.

Studien konkluderer med at karakterfri undervegsvurdering handlar meir om innhald enn om merkelapp, og at det som er mest sentralt ved praksisen er at ein har eit bevisst forhold til korleis vurdering kan fremje læring.

## Summary

This study examines gradeless learning in the Norwegian subject at upper secondary school. Gradeless learning is about the students receiving feedback without a grade on work they do during the semester, and that they only receive grades for a midterm assessment and final grade. In recent years, there has been a growing interest in placing less emphasis on grades on formative assessments, but Norwegian studies say relatively little about what a gradeless learning practice entails. This study puts most emphasis on examining gradeless learning, but also contains a quantitative questionnaire that maps some general characteristics of the assessment practice in the Norwegian subject at upper secondary school.

The aim of this study is to gain better insight into how one can work with gradeless learning in the Norwegian subject. The study emphasizes presenting concrete examples of the assessment practice the informants explain. Transcripts of all interviews are attached.

The material in the study is qualitative interviews and a quantitative questionnaire. All the informants in the sample are teachers who teach Norwegian. My analysis of the interview transcripts shows that the informants' self-reported practice is largely in line with the assessment regulations in the Education Act. A key finding is that student involvement and self-assessment are a crucial framework when working with gradeless learning. Another finding is the emphasis on various forms of process work, where an important principle is that students receive feedback during the writing process. A third finding is that gradeless learning gives more peace of mind to work with learning-promoting activities.

The survey shows that the Norwegian subject has many graded assessment situations, especially in writing during the final year of general studies. Several teachers express that lack of time and resources prevent them from making changes in their assessment practice. Several point to a positive change after the number of midterm grades was reduced from 3 to 2 in the first year of general studies. Several state that they may consider trying a gradeless learning practice, but find it difficult to change established assessment cultures. The study concludes that gradeless learning is more about content than about label, and that what is most important to the practice is one's conscious attitude to how assessment can promote learning.

## Forord

Denne oppgåva har blitt til på grunn av ei naiv, men urokkeleg tru på at alt ordnar seg til slutt. Det er mange som har vore viktige i arbeidet med denne oppgåva. Først og fremst vil eg takke alle informantane som har bidrege til viktig empiri. Eg er svært takknemleg for at alle dei sju lærarane eg tok kontakt med svarte ja til å stille til intervju. Eg er også veldig glad for at heile 250 lærarar tok seg tid til å svare på spørjeundersøkinga mi midt i den travlaste koronavåren 2021. Eg vil også rette ein stor takk til rettleiaren min, Ragnhild Lie Andersson, som har vore til uvurderleg god hjelp i skriveprosessen.

Eg vil også takke norsklærarane ved Odda ungdomsskole og norskseksjonen ved min eigen skule for at dei tok seg tid til å vere med i piloteringa av spørjeundersøkinga mi.

Blant alle dei gode kollegaene mine som har vore med på å heie fram dette prosjektet, vil eg rette ein særleg stor takk til Hilde, som har vore med på reisa heilt frå projektskisse til utprøving av ny vurderingspraksis i tolærarsamarbeid. Eg vil takke foreldra mine for at dei har gitt meg interessa for litteratur og læring, og eg vil takke alle elevane mine som gjennom fleire år stadig har minna meg på kva lærargjerninga verkeleg handlar om.

Sist, men ikkje minst vil eg takke mann og barn for mykje heing, trøst, tålmod og forståing. No skal det bli godt å ta kvardagen tilbake.

Odda, 3. juni 2022

Ingebjørg Eitrheim Nondal

# Innhold

1	Innleiing .....	1
1.1	Bakgrunn .....	1
1.2	Problemstilling og forskingsspørsmål .....	3
1.3	Oppbygging av oppgåva .....	4
2	Litteraturgjennomgang .....	5
2.1	Grasrotrørsle .....	5
2.2	Internasjonale straumdrag i vurderingsforskning .....	7
2.3	Forsøk med karakterfri undervegsvurdering .....	10
2.3.1	Norske vurderingsprosjekt .....	10
3	Teoretisk forankring .....	14
3.1	Nasjonale styringsdokument .....	14
3.1.1	Forskrift til opplæringslova .....	14
3.1.2	Kunnskapsløftet 2020 .....	15
3.2	Ulike teoretiske tilnærmingar til læring .....	17
3.2.1	Behaviorisme .....	17
3.2.2	Kognitiv læringsteori .....	18
3.2.3	Sosiokulturelt perspektiv på læring .....	18
3.2.4	Frå belønning og straff til læring i sosialt samspel .....	18
3.3	Frå vurdering for læring til læringsfremjande undervegsvurdering .....	19
3.3.1	Formativ og summativ vurdering .....	20
3.3.2	Læringsfremjande tilbakemelding .....	21
3.3.3	Fem nøkkelstrategiar til undervegsvurdering .....	22
3.3.4	Modell for læringsfremjande tilbakemeldingspraksis .....	24
3.3.5	Tidspunkt for tilbakemeldinga .....	27
3.3.6	Elevinvolvering ved hjelp av eigenvurdering og kvarandrevurdering .....	27
3.4	Karakterfri undervegsvurdering – nøkkelen til betre læring? .....	29
3.4.1	Læringsfremjande vurderingspraksis .....	29
3.4.2	Motivasjon .....	29
3.4.3	Metaspråk om vurdering .....	30
3.4.4	Læringsmiljø .....	30
3.5	Gamle vurderingsvanar er vonde å vende .....	31
4	Materiale for studien og metodisk tilnærming .....	32
4.1	Kvantitativ tilnærming – spørjeundersøking .....	32
4.1.1	Informantgrunnlag .....	32

4.1.2	Utforming av spørjeskjema .....	33
4.1.3	Gjennomføring .....	34
4.1.4	Reliabilitet, validitet og etiske omsyn .....	34
4.2	Kvalitativ tilnærming – intervju .....	35
4.2.1	Utforming av intervjuguide og forsøk på pilotintervju .....	35
4.2.2	Utval og gjennomføring av intervju .....	37
4.2.3	Reliabilitet, validitet og etiske omsyn .....	38
5	Resultat og analyse .....	40
5.1	Spørjeundersøking .....	40
5.1.1	Bakgrunnsinformasjon .....	40
5.1.2	Utbreiinga av karakterfri undervisning .....	41
5.1.3	Tilbakemeldingar etter skriftlege og munnlege vurderingssituasjonar .....	43
5.1.4	Endring av vurderingspraksis etter LK20 .....	44
5.1.5	Kva uttrykkjer norsklærarane i undersøkinga om eigen vurderingspraksis? .....	45
5.1.6	Det er den draumen ... ..	47
5.2	Intervju .....	48
5.2.1	Kvifor karakterfri undervegsvurdering? .....	49
5.2.2	Korleis kan ein arbeide med vurdering utan å gi karakterar undervegs i terminen? .....	51
5.2.3	Kva respons får elevane på kompetansen dei viser undervegs? .....	57
5.2.4	Vurderingsgrunnlag og dokumentasjon .....	62
5.2.5	Fordelar og ulemper med karakterfri undervegsvurdering .....	65
5.2.6	Vidareutvikling av vurderingspraksis .....	67
5.2.7	Konkrete tips frå informantane .....	68
5.3.8	Oppsummering av funn .....	68
6	Drøfting .....	70
6.1	Kjenneteikn på vurderingspraksis i norsk på vidaregåande skule .....	71
6.1.1	Veksande interesse for karakterfri vurdering .....	71
6.1.2	Endringar i karakterkrav gir større fleksibilitet i vurderingspraksisen .....	71
6.1.3	Tid, kunnskap og vurderingskultur hindrar endring .....	72
6.2	Karakterfri praksis og prinsipp for god undervegsvurdering .....	72
6.3	Elevinvolvering: Å aktivere eleven sitt eigarforhold til læringa si .....	73
6.3.1	Sjølvregrulering og metakognisjon .....	74
6.3.2	Eigenvurdering .....	74
6.3.3	Kvarandrevurdering .....	75
6.4	Målsetjing: Kor skal eleven? .....	76

6.5 Planlegging og undervisning: Kor er eleven? .....	77
6.5.1 Vurdering utan prøvar? .....	77
6.6 Diagnostisere og vurdere: Korleis kjem eleven vidare?.....	78
6.6.1 Tilbakemelding undervegs i læringsprosessen.....	79
6.6.2 Tid til arbeid med tilbakemeldingar på skulen.....	80
6.6.3 Fargekodesystem .....	80
6.6.4 Metaspråk om vurdering .....	81
6.6.5 Gradvis innføring av tilbakemelding med karakterar på Vg3.....	81
6.7 Fordelar med karakterfri vurdering .....	82
6.7.1 Betre relasjonar og mindre stress .....	82
6.7.2 Tryggare læringsmiljø utan karakterar? .....	83
6.7.3 Tid: ein knapp og dyrebar ressurs .....	83
6.8 Utfordringar med karakterfri vurderingspraksis.....	84
6.8.1 Ambivalente elevar .....	84
6.8.2 Ulik vurderingspraksis .....	85
6.9 Profesjonsfagleg utvikling av vurderingspraksisen.....	86
6.10 Oppsummering .....	87
7. Konklusjon .....	88
7.1 Oppsummering av funn.....	88
7.1.1 Kvantitativ spørjeundersøking .....	88
7.1.2 Kvalitative intervju.....	89
7.2 Kva har dette å seie for vurdering i norskfaget? .....	90
7.3 Kritisk blikk på undersøkinga .....	90
7.3.1 Implikasjonar for vidare forskning.....	91
7.4 Andre tankar om vurdering .....	92
7.5 Å lære, eller ikkje lære? .....	92
Kjelder.....	94
Vedlegg 1: Infoskriv om spørjeundersøking.....	100
Vedlegg 2: Spørsmål til spørjeundersøkinga .....	101
Vedlegg 3: Svar på spørjeundersøkinga.....	105
Vedlegg 4: Transkriberte intervju .....	138
Vedlegg 4A: Transkripsjon av intervju med “Andreas” .....	138
Vedlegg 4B: Transkripsjon intervju med “Berit” .....	148
Vedlegg 4C: Transkripsjon av intervju med “Camilla».....	160
Vedlegg 4D: Transkripsjon av intervju med «Dag» .....	171

Vedlegg 4E: Transkripsjon av intervju med «Elise».....	182
Vedlegg 4F: Transkripsjon av intervju med «Frida» .....	191
Vedlegg 4G: Transkripsjon av intervju med «Guri».....	202
Vedlegg 5: Intervjuguide (semistrukturert intervju) .....	209
Vedlegg 6: Samtykkeskjema.....	210

### **Oversikt over tabellar:**

Tabell 3.1: Prinsipp for god undervegsvurdering	s. 23
Tabell 3.2: Modell for læringsfremjande tilbakemeldingspraksis	s. 26
Tabell 5.1: Oversikt over informantane	s. 49

### **Oversikt over figurar:**

Figur 5.1: Utdanningsbakgrunn	s. 40
Figur 5.2: Arbeider du på ein karakterfri skule?	s. 41
Figur 5.3: Karakterar i norskfaget utanom halvårsvurdering og standpunkt	s. 41
Figur 5.4: Tal på vurderingar med karakter i løpet av eit skuleår	s. 42
Figur 5.5: Tilbakemelding etter skriftlege vurderingssituasjonar	s. 43
Figur 5.6: Tilbakemelding etter munnlege vurderingssituasjonar	s. 44
Figur 5.7: Ønske om endring?	s. 46



# 1 Innleiing

## 1.1 Bakgrunn

Heilt sidan eg starta å arbeide som norsklærer i januar 2009, har eg hatt ein motvilje mot å gi elevane karaktervurdering undervegs i læringsprosessen. Eg fekk tidleg inntrykk av at karakterane stod i vegen for læringa. Eg opplevde stadig at elevane kjente seg ferdige med arbeidet kvar gong dei fekk tilbakemelding med karakter, og klarte i liten grad å motivere dei til å ta med seg innhaldet i tilbakemeldingane i vidare arbeid. Eg meinte at det ikkje burde vere naudsynt å gi karakterar fleire gonger i løpet av ein termin, særleg ikkje i norsk på studieførebuande, der elevane ikkje skal ha standpunktkarakter før Vg3. Eg leita etter forskning på feltet og søkte etter andre lærarar som meinte det same om vurdering som meg, og kjente meg etterkvart tryggare på at det var riktig å slutte å gi karakterar på undervegsvurderingar.

Parallelt med at skulen min gjekk i gang med den nasjonale Udir-satsinga *Vurdering for læring* hausten 2015, la eg om til ein meir karakterdempa vurderingspraksis der eg fokuserte meir på læringsprosess enn sluttresultat. Eg opplevde at elevane arbeidde meir med dei karakterfrie tilbakemeldingane enn når dei fekk karakterar undervegs i prosessen, men etter tre år enda eg likevel opp med å innføre karakterar undervegs i terminen igjen. Sjølv om leiinga ved skulen hadde støtta meg, var det utfordrande å endre ein etablert vurderingskultur. Eg følte ikkje at eg hadde nok fagleg tyngde til å halde på ein praksis eg ikkje delte med andre på skulen. Denne over ti år lange diskrepansen mellom eigne verdiar og utøvande praksis er årsaka til at eg bestemte meg for å skrive masteroppgåve om temaet karakterfri undervegsvurdering.

Både opplæringslova og læreplanen støttar vurderingspraksis utan karakterar. I samband med fagfornyninga av Kunnskapsløftet vart delar av vurderingsforskrifta revidert, og i § 3-10 blir det no framheva at undervegsvurdering skal fremje læring og auke fagkompetanse:

*All vurdering som skjer før avslutninga av opplæringa, er undervegsvurdering. Undervegsvurdering i fag skal vere ein integrert del av opplæringa, og skal brukast til å fremje læring, tilpasse opplæringa og auke kompetansen i fag. Undervegsvurderinga kan vere både munnleg og skriftleg. (Forskrift til opplæringslova, 2020)*

Formuleringa «integrert del av opplæringa» erstattar det som før 1. august 2020 var formulert som «skal givast fortløpande og systematisk». Ifølgje Kunnskapsdepartementet (2020, s. 7)

tydleggjer dette at vurdering ikkje berre skal gjennomførast i testar, men vere ein naturleg del av opplæringa. Vidare i same paragraf blir det presisert at elevar, lærlingar, lærekandidatar og praksisbrevkandidatar skal vurdere, reflektere og forstå. I tillegg skal dei informerast om kva dei meistrar, og dei skal få rettleiing om korleis dei skal arbeide vidare.

Under § 3-12 står det at elevar, lærlingar, lærekandidatar og praksisbrevkandidatar skal ha halvårsvurdering med karakter midt i opplæringsperioden og ved slutten av opplæringsåret frå 8. årstrinn:

*Frå 8. årstrinn skal elevar i tillegg ha halvårsvurdering med karakter. Halvårsvurdering med karakter skal vere skriftleg og gi uttrykk for den kompetansen eleven har nådd ut frå det som er forventa på tidspunktet for vurderinga. Vurderinga skal givast midt i opplæringsperioden, og ved slutten av opplæringsåret for fag som ikkje blir avslutta.*

Karaktervurdering er altså ikkje eit formelt krav utover halvårsvurderingane. Siste setning i sitatet over er ikkje eintydig. Eg har vore i kontakt med Utdanningsdirektoratet, og spurt om vurderingsforskrifta kan tolkast som at fag utan standpunkt-karakter berre har krav om halvårsvurdering med karakter ein gong i året. Utdanningsdirektoratet tilviste vidare til Statsforvaltaren, og alle dei elleve statsforvaltarane er einige om at formuleringa sett i kontekst *ikkje* er open for tolking. Samtlege er tydelege på at elevane har krav på halvårsvurdering med karakter midt i opplæringsperioden, og på slutten av opplæringsåret, kvart år. Dette vart nyleg presisert i ein artikkel om halvårsvurdering på udir.no: «Det står "midt i opplæringsperioden" for å ta høyde for at opplæring i fag kan organiseres over kortere tid, og at eleven uansett skal ha en halvårsvurdering i midten av denne perioden» (Utdanningsdirektoratet, 2022). I rundskrivet *Individuell vurdering Udir 2-2020* blir det understreka at halvårsvurderinga også inneber informasjon og rettleiing om vidare utvikling i tillegg til halvårskarakteren (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5).

Det har vore satsa på læringsfremjande vurderingspraksis nasjonalt og internasjonalt i lang tid. Innføringa av Kunnskapsløftet i 2006 etablerte eit tydelegare fokus på vurdering for læring i norsk skule, og i 2009 vart det forskriftsfesta at vurdering skal bidra til læring. Mange skular har jobba mykje med vurdering gjennom dei nasjonale satsingsprosjekta *Vurdering for læring 2010-2018* (Utdanningsdirektoratet, 2019) og *Forsøk med halvårsvurdering med én eller to karakterer i norsk 2014-2018* (Seland et al., 2018). Ifølgje Utdanningsdirektoratet har arbeidet

med vurdering for læring gjort at enkelte skular etter kvart har valt å tone ned bruken av karakterar (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 20).

Ei undersøking om vurdering i skulen, gjennomført av Rambøll Management Consulting (2020) på oppdrag frå Utdanningsforbundet viser at eit stort fleirtal lærarar meiner karakterar tar bort fokus frå læring. Rapporten viser at mange av lærarane kjenner til ordninga med karakterfri vurderingspraksis, men det er få av lærarane på vgs som har prøvd det sjølv.

Eg har eit inntrykk av at det er fleire som ynskjer å redusere bruk av karakterar i undervegsvurdering, men at mange, meg sjølv inkludert, er usikre på korleis dei skal gjere det. Sjølv om dei formelle tilhøva ligg godt til rette for å dempe karakterfokus, kan det vere vanskeleg å vite korleis ein kan endre vurderingspraksis. Dette ville eg undersøke nærare.

## **1.2 Problemstilling og forskingsspørsmål**

Temaet for masteroppgåva mi er karakterfri undervegsvurdering i norskfaget. Med karakterfri undervegsvurdering meiner eg at elevane får tilbakemelding utan karakter på arbeid dei gjer undervegs i terminen, og at dei berre får karakterar ved halvårsvurdering og standpunkt.

Eg har formulert følgjande overordna problemstilling for prosjektet mitt:

**Kva kjenneteiknar vurderingspraksisen i norsk i vidaregåande skule?**

**Korleis vurderer dei lærarane som driv undervegsvurdering utan karakterar?**

Eg ynskjer å finne ut meir om den generelle vurderingspraksisen i norsk og har konkretisert det første spørsmålet i problemstillinga med følgjande fire forskingsspørsmål:

- *Korleis er utbreiinga av karakterfri undervegsvurdering?*
- *Kva slags tilbakemeldingar gir lærarane etter skriftlege og munnlege vurderingssituasjonar?*
- *Korleis har karakterreduksjonen på Vg1ST etter LK20 påverka vurderingspraksisen?*
- *Kva uttrykkjer norsklærarane om eigen vurderingspraksis?*

Eg ynskjer også å finne ut korleis karakterfri undervegsvurdering kan gjennomførast for å finne fram til konkrete eksempel andre norsklærarar kan ta i bruk. Det eg vil setje søkelys på i undersøkinga av denne praksisen, er formulert i følgjande fem forskingsspørsmål:

- *Korleis kan ein arbeide med vurdering utan å gi karakterar undervegs i terminen?*

- *Kva respons får elevane på kompetansen dei viser?*
- *Kva meiner lærarane er fordelar og ulemper med å arbeide utan karakterar undervegs?*
- *Kva er vurderingsgrunnlaget for halvårsvurdering og standpunktarakter?*
- *Kvifor har dei valt å gå bort frå bruk av karakterar i undervegsvurdering?*

Med utgangspunkt i desse forskingsspørsmåla skal eg undersøke eit utval lærarar sin eigenrapporterte vurderingspraksis. Eg vil særleg rette fokus mot tilbakemeldingspraksis og korleis lærarane snakkar med elevane om kompetanse og utvikling når dei ikkje gir karakterar utanom halvårsvurdering og standpunkt.

Målet med masterstudien min er å få djupare innsikt i korleis formativ vurdering utan karakter kan gjennomførast i norskfaget på vidaregåande. Eg ynskjer å vise fram ei alternativ tilnærming til tradisjonell karakterorientert vurderingspraksis. Eg vil drøfte funna mine opp mot forskning på vurdering og håpar det kan inspirere andre lærarar til å sjå på vurdering på ein ny måte.

### **1.3 Oppbygging av oppgåva**

Eg vil starte med å skissere det historiske bakteppet som er utgangspunkt for tankane mine om vurdering, og forsøke å gi ei oversikt over internasjonale straumdrag i vurderingsforskninga. I siste del av litteraturgjennomgangen vil eg framheve nokre prosjekt som spesifikt undersøker karakterfri undervegsvurdering, og prøve å forklare kva mitt eige prosjekt kan tilføre forskingsfeltet. I teorikapitlet tar eg utgangspunkt i opplæringslova og Kunnskapsløftet 2020 og undersøker forskriftsfesta føringar om vurdering i lys av teoriar om læringsfremjande vurderingspraksis. I tredje kapittel vil eg presentere den metodiske tilnærminga til oppgåva mi. Her gjer eg greie for korleis eg har planlagt og gjennomført arbeidet med ei kvantitativ spørjeundersøking og kvalitative intervju, og eg vurderer reliabilitet og validiteten i metodane eg brukar. I resultatkapitlet vil eg presentere sentrale funn frå spørjeundersøkinga og intervjua. Denne delen er strukturert etter forskingsspørsmåla i problemstillinga mi. Svar på spørjeundersøkinga, intervjuguide og transkriberte intervju er lagt som vedlegg til oppgåva. I drøftinga vil eg diskutere resultata mine opp mot tidlegare forskning og teoriar om vurdering. Avslutningsvis vil eg trekke fram dei viktigaste resultata frå det empiriske arbeidet mitt, og seie noko om forslag til vidare forskning.

## 2 Litteraturgjennomgang

### 2.1 Grasrotrørsle

Karakterfri vurdering er ikkje noko nytt fenomen. I 1930 vart omgrepet *gradeless* brukt i artikkelen «The Gradeless Era in High School», der rektor ved Lafayette Junior High School kritiserer karakterar og tar til orde for at det er på tide å gå over til andre vurderingsformer (Forman, 1930). Utprøving av karakterfri undervegsvurdering har ikkje blitt innført gjennom sentral styring, men har vakse ut frå eit personleg engasjement hos lærarar og forskarar over heile verda. Med meir fokus på vurdering for læring i skulen, har det oppstått ei aukande interesse for å vektlegge formativ vurdering og fokusere mindre på karakterar undervegs i læringsprosessen.

Britiske Assessment Reform Group vart etablert i 1989 av ei gruppe frivillige forskarar i Storbritannia for å sikre at utdanningspolitikk var i tråd med forskning på vurdering ([www.nuffieldfoundation.org](http://www.nuffieldfoundation.org)). Gruppa tok initiativ til fleire forskingsprosjekt, og stiftinga dei vart del av, finansierte blant anna den store internasjonale litteraturstudien Paul Black og Dylan Wiliam gjorde av forskning på vurdering i 1998.

I USA har blant andre forskarane Alfie Kohn, Susan Blum, og Susan Brookhart lenge vore aktive forkjemparar for ein karakterfri vurderingspraksis (Blum, 2009; Blum & Kohn, 2020; Brookhart, 1994; Kohn, 1993). Mange amerikanske lærarar har blitt inspirert til å slutte med karakterar og deler erfaringane sine i blant anna YouTube-videoar<sup>1</sup> og *TED Talks*<sup>2</sup>. Andre skriv artiklar og bøker med tips til karakterfri vurdering (bl.a. Burns & Frangiosa, 2021; O'Connor & Lessing, 2017; Sackstein, 2015; Susan, 2020).

I Noreg er Henning Fjørtoft er ein sentral forskar på vurderingsfeltet. Han er professor i norsk fagdidaktikk ved *Institutt for lærerutdanning* på NTNU, og han meiner vi ser ei grasrotrørsle som ynskjer å tone ned vektlegginga av karakterar i norske skular (Jelstad, 2021, s. 17). Ei lang rekke skular har gått over til ein karakterdempa vurderingspraksis, og karakterfri vurdering blir hyppig diskutert på Facebook<sup>3</sup> og Twitter<sup>4</sup>. Sjølv fann eg relativt få som hadde

---

<sup>1</sup> [Zoe Bee \(2021\): Grading is a Scam \(and Motivation is a Myth\)](#), [David Frangiosa \(2021\): Going Gradeless](#)

<sup>2</sup> [Matt Brisbin \(2020\): Start A Learning Revolution. Throw Out the Gradebook](#)

<sup>3</sup> [Teachers Throwing Out Grades](#), [Vurdering for læring – lærende nettverk](#), [Vurdering for læring i Danmark](#)

<sup>4</sup> [#TG2Chat](#), [#ungrading](#), [#gradeless](#) [#goinggradeless](#), [#vurderingforlæring](#), [#karakterfri](#)

erfaring med karakterfri vurdering i 2015, men dei eg fann, gav meg ei kjensle av å vere del av eit større pedagogisk fellesskap. Når det no har utvikla seg eit stort nettverk av lærarar som er opptekne av karakterfri undervegsvurdering både nasjonalt og internasjonalt, er denne fellesskapskjensla enda sterkare.

Dei som deler desse erfaringane etterlet eit inntrykk av at arbeid med vurdering har blitt meir meningsfylt etter at dei starta med karakterfri undervegsvurdering. Den tradisjonelle rettebunken har endra form, og norsklærarar som tidlegare har kjent seg nedleste i sisyfosarbeid, arbeider på ein annan måte når dei sluttar å gi karakterar undervegs i terminen. Felles for dei fleste er opplevinga av at elevane fokuserer meir på arbeidet dei gjer undervegs i læringsprosessen når dei ikkje får karakterar.

Også i Noreg har det dei siste åra blitt utgjeve bøker om vurdering i stort omfang. Bøkene fokuserer på å utvikle ein læringsfremjande vurderingspraksis med utgangspunkt i forskning, og fleire av forfattarane stiller seg kritiske til å bruke karakterar i undervegsvurdering.

I boka *Å lykkes med elevvurdering* gjer Therese Hopfenbeck (2016) greie for ulike former for elevvurdering basert på forskning ho sjølv har vore involvert i. I *Vurderingskompetanse i skolen* tar vurderingsforskarane Henning Fjørtoft og Lise Vikan Sandvik (2016) utgangspunkt i erfaringar frå Utdanningsdirektoratet si satsing på vurdering for læring, og gir ei nyansert oversikt over korleis ein kan bruke vurderingsforskning til å utvikle vurderingspraksisen i skulen. I den ferske boka *Skoleutvikling i videregående opplæring* (Sandvik & Fjørtoft, 2022) presenterer dei same forfattarane teoretiske modellar og praktiske verktøy for korleis skuleleiarar kan arbeide med profesjonsutvikling av vurdering og undervisning.

*Helhetlig vurderingspraksis i skolen* av Kjell Evensen (2021) presenterer nye føringar i vurderingsforskrifta og viser korleis ein kan strukturere arbeid med elevmedverknad, tilbakemelding, dokumentasjon og vurderingskultur. I *Vurdering uten prøver* presenterer Håkon Nordberg (Nordberg et al., 2021) ulike vurderingserfaringar gjennom intervju, debattinnlegg og konkrete døme på ulike læringsaktivitetar.

«Enda en bok om vurdering?», spør Per Lauvås innleiingsvis i boka *Vurdering i skolen*, og svarer på sitt eige retoriske spørsmål ved å skissere nokre føresetnader for kva som skal til for at elevvurdering blir den viktigaste faktoren for å betre kvaliteten i skulen (Lauvås, 2018).

Han drøftar vurdering i skulen med kritiske auge og kjem med konkrete forslag til endring i tråd med forskning på feedback og formativ vurdering.

*Vurdering for læring i skolen* av Roar Engh og Lillian Gran (2021) viser vurdering for læring i praksis, og foreslår retningslinjer for korleis ein kan auke motivasjon og læringsutbytte ved å integrere vurdering i dagleg undervisning. Siv Måseidvåg Gamlem skreiv boka *Vurdering for lærelyst og mestring* etter at omgrepet *lærelyst* kom inn i forskrift til opplæringslova hausten 2020. Med utgangspunkt i forskning på tilbakemeldingar, presenterer Gamlem (2021) praksisnære tilnærmingar til lærelyst i vurderingsarbeidet. Året etter kom ho ut med ei oppdatert utgåve av *Tilbakemelding og vurdering for læring*, som inkluderer forskning som har blitt publisert etter boka vart gitt ut for første gong i 2015 (Gamlem, 2022).

Det har heilt klart blitt lettare å finne informasjon om karakterfri vurdering i dag enn det var for seks år sidan. Dei som arbeider på skular med ein testorientert vurderingskultur treng ikkje leite lenge før dei oppdagar at det finst andre alternativ. Under fana *Vurderingspraksis*<sup>5</sup> finst Utdanningsdirektoratet sine ressursar om vurdering, og på NDLA<sup>6</sup> si verktøykasse for lærarar ligg det no ein oversiktleg og informativ fagartikkel om karakterfri vurdering (Moe & Abusland, 2021). Det er mange som har meiningar om vurdering i skulen og informasjonsmengda er etter kvart nesten overveldande stor, men kva seier eigentleg forskinga om vurdering? I den neste delen vil eg kome inn på noko av det vi veit om læringsfremjande vurderingspraksis basert på ein rekke studiar frå vurderingsfeltet.

## 2.2 Internasjonale straumdrag i vurderingsforskning

Ellis Batten Page og Ruth Butler var blant dei første som undersøkte effekten av ulike typar tilbakemeldingar. Page (1958) konkluderte med at karakterar berre har effekt på læring dersom dei er kombinerte med tilbakemelding. Butler sine studiar viste at motivasjon og fagleg progresjon var langt høgare hos dei som hadde fått individuell tilbakemelding, enn dei som hadde fått karakterar eller generell ros (Butler, 1987). Dei elevane som fekk tilbakemelding med karakter, vart mindre motiverte og viste dårlegare progresjon enn elevane som ikkje fekk karakter (Butler, 1988).

---

<sup>5</sup> <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering>

<sup>6</sup> <https://ndla.no>

At ei tilbakemelding har best læringseffekt når ho blir gitt utan karakterar, er antyda av ei årrekke med forskning. Motsetnadsforholdet mellom karakterar og læring blir trekt fram i fleire internasjonale studiar (blant anna Benware & Deci, 1984; Butler & Nisan, 1986; Grolnick & Ryan, 1987; Hughes et al., 1985; Leahy et al., 2005; Salili et al., 1976). Fleire forskarar meiner at karakterar får elevar til å velje bort utfordringar (Harter, 1978; Kage & Namiki, 1990; Lipnevich & Smith, 2009; Milton et al., 1986). Shute (2008) meiner ein bør unngå å gi karakterar saman med formativ tilbakemelding, og Lipnevich et al. (2021) meiner det er god grunn til å tru at tilbakemeldingar har best effekt når dei blir gitt utan karakter.

I Black og Wiliam sin mykje siterte metastudie frå 1998 slår dei fast at tilbakemeldingspraksis er ein sentral faktor for læring. Med utgangspunkt i dei 250 studiane dei undersøkte, presenterer dei forslag til korleis ein kan utvikle teoretiske modellar for læringsfremjande vurderingspraksis (Black & Wiliam, 1998a). I artikkelen “Inside the Black Box Raising Standards Through Classroom Assessment” formulerer dei tydeleg at karakterar kan ha ein negativ effekt på læring (Black & Wiliam, 1998b). John Hattie og Helen Timperley (2007a) har arbeidd vidare med forskinga til Black og Wiliam. Dei undersøker kva som kjenneteiknar læringsfremjande tilbakemeldingar, og understrekar at tilbakemeldingar må bli gitt undervegs i læringsprosessen dersom dei skal ha effekt.

Ein longitudinell studie gjennomført av den svenske forskaren Alli Klapp (2015) viser at karakterar kan ha ein signifikant negativ effekt på seinare prestasjonar. Mellom 1969 og 1981 var det opp til kvar enkelt kommune i Sverige om elevane skulle få karakterar i 6. klasse, og Klapp undersøkte korleis det påverka resultat på seinare årstrinn. Elevane som fekk karakterar i 6. klasse hadde dårlegare resultat i 7.–9. klasse enn dei som ikkje fekk karakterar, og lågt-presterande elevar som fekk karakterar i 6. klasse, hadde dårlegare odds for å fullføre vidaregåande enn lågt-presterande elevar som *ikkje* fekk karakterar.

Enkelte forskarar er utelukkande opptekne av dei negative konsekvensane av karakterar og meiner ein må fjerne karakterar frå all vurdering (Barnes, 2018; Harris-Perry, 2012; Kohn, 2015), men ifølgje den amerikanske vurderingsforskararen Thomas Guskey (2020) er forskning på vurdering langt meir komplisert enn mange vil anerkjenne. Sjølv om fleire studiar antydar at karakterar øydelegg motivasjon (Blum, 2017; Kohn, 1993; Lamb-Sinclair, 2017), kan ein ifølgje Guskey også finne forskning som viser at karakterar påverkar innsatsen elevar legg i skularbeidet (Cameron & Pierce, 1994; Chastain, 1990).



Ein kan sjølvsagt ikkje bruke enkeltstudiar til å slå fast at tilbakemeldingar alltid er betre enn karakterar. Effekten av ei tilbakemelding er alltid avhengig av kontekst (Hattie & Timperley, 2007a). Ein metastudie gjort av Neal Kingston og Brooke Nash (2011) viser at formativ vurdering ikkje gir like store gjennomsnittlege forbetringar som Hattie (2009) fastslo etter å ha studert 800 metaanalysar av vurdering. Kingston og Nash undersøkte fleire nyansar i studiane, og fann ut at effekten av ei tilbakemelding varierer ut frå fagområde, klassetrinn og arbeidsmåtar.

I ein metastudie frå 2021 nyanserer Alison C. Koenka og kollegaer tidlegare metastudiar om tilbakemeldingseffekt ved å undersøke fleire ulike variablar. Dei slår fast at oppgåveorienterte tilbakemeldingar utan karakter har langt større effekt på indre motivasjon og faglege resultat enn tilbakemeldingar der karakteren blir gitt samtidig (Koenka et al., 2019). Dei meiner ein bør la vere å gi karakter dersom ein kan unngå det, og foreslår at elevane i alle fall ikkje bør få karakter på ei vurdering før dei har fått høve til å arbeide med tilbakemeldinga dei har fått. Studien viser at karakterar har ein positiv effekt på resultat samanlikna med det å ikkje få tilbakemelding i det heile, men det er likevel fleire funn som indikerer at karakterar reduserer den indre motivasjonen, særleg hos dei elevane som har dei lågaste faglege resultata.

Sjølv om vi manglar forskning som kan seie noko eintydig om effekten av tilbakemeldingar, veit vi at nokre sider ved tilbakemeldingspraksisen er viktigare enn andre. Ein viktig føresetnad for læring er at eleven blir involvert i vurderinga og bruker tilbakemeldinga i vidare arbeid (Black & Wiliam, 2009; Kluger & DeNisi, 1996; Ramaprasad, 1983; Sadler, 1989; Wiliam, 2011). Ifølgje Guskey (2020) av det også avgjerande at det blir lagt til rette for at elevane får arbeide med tilbakemeldingar i klasserommet under rettleiing frå lærar, og at dei får ein ny sjanse til å vise kva dei har lært etter arbeidet med tilbakemeldingane.

Dei internasjonale straumdraga viser at læringsfremjande vurderingspraksis har vore eit prioritert forskingsområde i ei årrekke, men det er først dei siste åra vi har fått nyanserte studiar som tar omsyn til dei mange ulike faktorane som påverkar læringseffekt. Det er stor semje om at tilbakemeldingar er sentralt for læring. Nyare studiar viser tydeleg at vurdering med karakter kan påverke læring på ein negativ måte, men foreløpig veit vi forholdsvis lite om kva som skjer når lærarar vel å redusere karakterbruken. I den neste delen skal eg presentere nokre forskingsprosjekt som studerer karakterfri undervegsvurdering i vidaregåande skule.

## 2.3 Forsøk med karakterfri undervegsvurdering

I Danmark er det gjennomført to eittårige forsøk med fritak frå karakter i alle ikkje-avsluttande fag i 15 Vg1-klassar. Sluttrapporten rapporterer om at 63% av alle elevane har vore nøgde med forsøket, men prosentdelen varierer frå 50% til 80% på tvers av skulane (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020, s. 64). Undersøkinga viser at elevane har eit ambivalent forhold til karakterar. Sjølv om fleire av elevane fortel at dei fokuserer meir på karakteren enn tilbakemeldinga, vil dei gjerne ha ein karakter som seier noko om nivå saman med læringsfremjande tilbakemeldingar (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020, s. 68).

Doktoravhandlinga *Teachers Navigating Their Experiences of "Going Gradeless" in Ontario, Canada* av Theresa Whitmell (2020) er den største publiserte studien eg kjenner til om karakterfri undervegsvurdering. Gjennom intervju med 28 lærar utforskar Whitmell lærarane sine utfordringar i prosessen med å gå over til ein karakterfri vurderingspraksis. Lærarane arbeider i *Secondary school*, noko som omtrent tilsvarar vidaregåande opplæring i norsk skulesystem. Mange av lærarane var åleine om karakterfri vurderingspraksis på skulen dei arbeidde på og meinte dei hadde kjent seg tryggare om endringa hadde vore del av ein større prosess, sjølv om dei hadde støtte frå skuleleiinga. Alle meinte likevel at fordelane var såpass store at dei heldt fram med denne praksisen trass noko motstand frå kollegaer og foreldre.

### 2.3.1 Norske vurderingsprosjekt

I skrivande stund blir det gjennomført eit stort forskingsprosjekt om karakterfri vurdering ved NTNU i Trondheim. Med Henning Fjørtoft i spissen skal *Going Gradeless* undersøke elevar og lærarar sine erfaringar med eit såkalla *karakterdempa løp* i vidaregåande. Ifølgje prosjektskildringa skal forskargruppa studere korleis redusert bruk av karakterar blir praktisert av lærarar som har gjort endringar i vurderingspraksis på eige initiativ (NTNU, 2022). Prosjektet legg hovudvekt på erfaringar i norsk, engelsk, matematikk og programfag i yrkesfagleg opplæring. Datainnsamlinga starta hausten 2021, men prosjektet skal ikkje avsluttast før i 2024, så foreløpig er det berre to norske studiar som seier noko om kva som skjer når ein sluttar å gi karakterar i undervegsvurdering.

Astrid Gillespie og Tony Burner (2019) har undersøkt fire rektorar sine erfaringar med innføringa av karakterfri ungdomsskule i Noreg. Rektorane innførte ordninga som ein del av ei satsing på vurdering for læring. Erfaringane frå studien til Gillespie og Burner kan vere

nyttig for skuleleiarar som vurderer ei kollektiv innføring av karakterfri undervegsvurdering. Det var ikkje alle lærarane som støtta den karakterfrie vurderingspraksisen, og rektorane meinte dei burde ha jobba meir med å forankre ordninga hos lærarar og fagforbund. Dette er i samsvar med funn frå vurderingsrapporten til Rambøll som viser at leiarstyrte pålegg om endringar førte til motstand i personalgruppa (Rambøll Management Consulting, 2020, s. 72). Gillespie og Burner møtte også noko motstand hos elevar og føresette. Alle rektorane meinte dei burde involvert elevane i implementeringprosessen, og seier at dei skulle ha informert betre om ordninga (Gillespie & Burner, 2019, s. 33).

Harald Eriksen og Eyvind Elstad (2019) har utforska *karakterfritt semester* i norskfaget på to vidaregåande skular og har intervjuet åtte lærarar om korleis dei opplever ordninga. Lærarane i studien har i stor grad positive erfaringar med å fjerne karakterar frå undervegsvurderinga. Dei meiner det er lettare å gi læringsfremjande tilbakemeldingar når tilbakemeldinga ikkje handlar om å grunnkje ein karakter. Dei meiner også at karakterfri vurdering gir eit betre utgangspunkt for læringsfremjande samtalar der lærar og elev samarbeider om læring som felles mål. Eriksen og Elstad påpeikar at begge skulane i utvalet deira har eit høgt karaktersnitt, og dei meiner det er grunn til å tru at det kan vere fleire sterkt motiverte elevar i utvalet enn på skular med meir samansette elevgrupper.

Utanningsdirektoratet sitt *Forsøk med halvårsvurdering med én eller to karakterer i norsk* er ikkje eit prosjekt som spesifikt handlar om karakterfri vurdering, men eg meiner evalueringa av forsøket seier noko sentralt om vurderingspraksisen i norskfaget. Karakterforsøket vart gjennomført ved 184 vidaregåande skular mellom 2014 og 2018. Sluttrapporten frå karakterforsøket er ein viktig del av kunnskapsgrunnlaget for endringa i tal på halvårskaraktarar i norsk på Vg1 og Vg2. Analysen viser at forsøket ikkje påverka korkje standpunkt- eller eksamenskaraktarane, men reduksjonen i tal på halvårskaraktarar hadde likevel fleire positive konsekvensar (Seland et al., 2018). Fleire meinte færre halvårskaraktarar reduserte stress knytt til gjennomføring av vurderingssituasjonar, og at det frigav tid til skriveopplæring og tilbakemeldingsarbeid. Enkelte lærarar og skuleleiarar meiner at dei opplever eit uformelt krav om å gjennomføre ei viss mengd karaktergivande prøvar for å dokumentere vurderingsgrunnlaget til halvårskaraktarane. Ifølgje Seland et al. (2018, s. 8) fortel fleire at dei har ei oppfatting om at kvar halvårskaraktar skal baserast på to eller tre karaktervurderingar. I andre fag vil dette kanskje seie eit par vurderingar i semesteret, medan norskfaget, med dei tre deldisiplinane *hovudmål*, *sidemål* og *munntleg*, gjerne har mellom seks

og ni vurderingar med karakter i løpet av eit semester. Sluttrapporten frå forsøket viser at fleire av skulane gjennomførte færre prøvar med karakter når talet på halvårskaraktarar vart redusert.

## 2.4 Oppsummering og vegen vidare

I ein episode av podcasten *Reimagine schools* hevdar Guskey at det ikkje finst noko anna område innan utdanningsfeltet der det er større avstand mellom teori og praksis enn innan vurdering (Goins, 2022: 7.08). Trass ei lang årrekke med forskning og satsing på vurdering, kan det sjå ut som ein framleis har mykje arbeid igjen med å utvikle ein vurderingspraksis som legg til rette for læring. Harald Eriksen (2018) meiner retningslinjene for læringsfremjande vurderingspraksis er generelt formulert, og at det trengs meir kunnskap om korleis dette viser seg i ulike fag. Både Whitmell (2020) og Eriksen og Elstad (2019) sine studiar viser at karakterfri undervegsvurdering gjer elevane meir mottakelege for å arbeide vidare med tekstar etter at dei har fått tilbakemelding. Lærarane i studiane meiner tilbakemeldingane til elevane i større grad kan fokusere på vidare læring når dei ikkje treng å bruke tilbakemeldinga til å argumentere for ein karakter. Dette er også i samsvar med mine egne erfaringar med karakterfri undervegsvurdering.

Det er stor semje i forskingsfeltet om at elevinvolvering er sentralt for læring. Det er tydeleg at tilbakemeldingar som kjem undervegs i læringsprosessen, er ein viktig faktor for læringa. Sjølv om det ikkje er grunnlag for å konkludere med at karakterar aldri bør brukast i undervegsvurdering, viser litteraturgjennomgangen min at det kan vere fleire fordelar med å gi fleire tilbakemeldingar utan karakter. Det ser også ut til å vere viktig at elevane får høve til å bruke tilbakemeldingane i vidare arbeid.

Sjølv om det er forska mykje på vurdering, er det lite av forskinga som har vore direkte retta mot karakterfri vurdering. Det er mange inspirerande døme frå praksis i dei amerikanske bøkene om karakterfri vurdering, men amerikansk vurderingssystem er ikkje alltid direkte overførbart til norske forhold. Det er enkelte døme på praksis i delar av vurderingslitteraturen som har kome ut i Noreg dei siste åra, men eg opplever at det framleis er mykje eg lurar på om karakterfri vurdering. Forskingsprosjekta til Eriksen og Elstad og Gillespie og Burner seier mykje om erfaringar og forhold knytt til utfordringar med innføringa av praksisen, men studiane seier lite om det konkrete innhaldet i undervisninga. Whitmell sitt prosjekt er meir

retta mot korleis lærarane arbeider med tilbakemeldingar, men dette prosjektet har også få konkrete døme på karakterfri undervisning. Eg meiner at det er eit gap i forskingsfeltet når det gjeld korleis vurderingspraksisen blir endra når ein tar bort karakterane frå undervegsvurdering i norskfaget. Dette er utgangspunktet for det eg vil undersøke i dette masterprosjektet. I neste kapittel skal eg gjere greie for kva læreplanen og vurderingsforskrifta seier om undervegsvurdering, og presentere sentrale teoriar knytt til vurdering for læring.

## 3 Teoretisk forankring

I dette kapittelet skal eg legge fram det teoretiske grunnlaget for denne masteroppgåva. I første del av teorigjennomgangen vil eg presentere kva læreplanen og forskrift til opplæringslova seier om vurdering. Desse styringsdokumenta legg føringar for korleis vurderingspraksisen i skulen skal gjennomførast og vil vere eit strukturerande element i drøftinga av undersøkingane mine. Vidare vil eg gjere greie for korleis ulike teoriar om læring påverkar synet på vurdering, før eg presenterer nokre teoriar om læringsfremjande vurderingspraksis. Avslutningsvis vil eg forsøke å sjå på korleis ein kan bruke teoriar om læring til å seie noko om karakterfri undervegsvurdering.

### 3.1 Nasjonale styringsdokument

#### 3.1.1 Forskrift til opplæringslova

Formativ vurdering har lenge vore vektlagt i nasjonale styringsdokument i Noreg. Fagfornyinga av læreplanen i 2020 styrkte fokus på læringsfremjande vurderingspraksis både i læreplan og vurderingsforskrift. I forskrift til opplæringslova § 3-3 blir det no slått fast at læring og lærelyst er viktige mål for vurdering i fag: «Formålet med vurdering i fag er å fremje læring og bidra til lærelyst undervegs, og å gi informasjon om kompetanse undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget» (Forskrift til opplæringslova, 2020). Målet med vurdering er altså både vurdering *for* læring, og vurdering *av* læring. At vurdering skal bidra til lærelyst, er knytt til formålsparagrafen i opplæringslova (2020, § 1.1) der det blant anna står at skulen skal gi elevane «utfordringar som fremjar danning og lærelyst». Denne formuleringa framhevar samanhengen mellom vurderingspraksis og sjølvkjensle, men Utdanningsdirektoratet presiserer at det ikkje er krav om at *all* vurdering skal føre til lærelyst. (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5). Frå og med 8. årstrinn skal elevane ha vurdering både med og utan talkarakter, men som nemnt innleiingsvis, er det ikkje er krav om å bruke karakterar utover halvårsvurdering og standpunkt (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-5).

§3-10 handlar om undervegsvurdering i fag og legg føringar for vurderingspraksis:

*All vurdering som skjer før avslutninga av opplæringa, er undervegsvurdering. Undervegsvurdering i fag skal vere ein integrert del av opplæringa, og skal brukast til å fremje læring, tilpasse opplæringa og auke kompetansen i fag. Undervegsvurdering kan vere både munnleg og skriftleg.*

Det blir fastslått at undervegsvurdering skal vere læringsfremjande, og at ho skal vere ein integrert del av opplæringa i faget. Vidare i same paragraf blir det presentert fire prinsipp for undervegsvurderinga:

I undervegsvurderinga i fag skal elevar, lærlingar, lærekandidatar og praksisbrevkandidatar

- a) delta i vurderinga av eige arbeid og reflektere over eiga læring og faglege utvikling
- b) forstå kva dei skal lære og kva som blir venta av dei
- c) få vite kva dei meistrar
- d) få rettleiing om korleis dei kan arbeide vidare for å auke kompetansen sin

Desse prinsippa er basert på forskning på læringsfremjande vurderingspraksis, og dei er ei vidareutvikling av prinsipp for god undervegsvurdering som vart brukt i den nasjonale satsinga *Vurdering for læring*. Prinsipp for god undervegsvurdering er basert på elevinvolvering, heilskap og samanheng. Dei fire prinsippa er presentert frå *a* til *d*, men Udir presiserer at det ikkje er ei prioriteringsliste, og at alle prinsippa er ein viktig del av undervegsvurderinga. I rundskriv om individuell vurdering (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 15) blir det utdjupa kva dei ulike punkta inneber. Det første punktet handlar om eigenvurdering og refleksjon og er ein føresetnad for dei andre tre prinsippa som handlar om kva tilbakemeldinga skal gi eleven svar på. At eleven må forstå kva han skal lære og kva som er forventa av han, handlar om å gjere måla tydlege. Informasjonen om kva eleven meistrar, må tilpassast kvar elev i innhald og omfang. Det siste prinsippet handlar om rettleiing om korleis eleven kan arbeide vidare. Målet med tilbakemeldinga er å bidra til læring. Det er både motiverande og læringsfremjande når eleven får høve til å bruke tilbakemeldingar til å forbetre arbeidet.

Forskrift til opplæringslova er juridisk bindande. Formuleringane i vurderingsforskrifta kan ikkje tolkast som tilrådingar, men seier noko om faktiske vilkår ved vurderingspraksisen. Læringsfremjande undervegsvurdering med eigenvurdering, tydlege mål, informasjon om meistring og vidare rettleiing er altså forskriftsfesta rettar elevane har krav på.

### **3.1.2 Kunnskapsløftet 2020**

Innhaldet i Kunnskapsløftet 2020 (LK20) er i tråd med internasjonal forskning om vurdering. Overordna del av læreplanverket er ei utdjuping av verdigrunnlaget i formålsparagrafen og gjer greie for eit pedagogisk grunnsyn som skal prege heile grunnopplæringa. I innleiinga til

*Prinsipper for skolens praksis*<sup>7</sup>, står det at godt læringsmiljø og tilpassing av undervisning i samarbeid med elev og heim er avgjerande for å lukkast med å gi elevane utfordringar som fremjer danning og lærelyst. I underkapittelet *Undervisning og tilpasset opplæring* blir det gjort greie for overordna mål og prinsipp for vurdering. Også der blir det slått fast at læring og utvikling er eit sentralt mål med vurderinga: «Vurderingen av elevenes faglige kompetanse skal gi et bilde av hva elevene kan, men et sentralt formål med vurderingen er også å fremme læring og utvikling». Oppleving av meistring blir nemnt som ein faktor for motivasjon, og det blir understreka at det er skulen sitt ansvar å legge til rette for eit trygt læringsmiljø der elevane tør å utfordre eigne grenser: «Prøving og feiling kan være en kilde til læring og erkjennelse, og elevene skal oppfordres til å prøve seg også når det er usikkert om de vil lykkes». Vidare i same kapittel står det at kartlegging av fagkompetanse har liten verdi utan oppfølging, og at skulen må finne ein balanse mellom informasjonsbehov og uønskte konsekvensar av vurderinga. I dette er det ei tydelig oppmoding om å sjå behov og ulemper opp mot kvarandre. Eg tolkar formuleringa som ein invitasjon til å avgrense tal på vurderingssituasjonar som blir brukt for å skaffe eit såkalla vurderingsgrunnlag. Det blir også presisert at vurdering kan ha ein negativ effekt på læringsmiljøet og oppfattinga elevane har av seg sjølve. Slik eg ser det, er dette ei implisitt oppmoding om at ein må vise aktsemd når ein arbeider med vurdering av fagleg kompetanse.

Med LK20 kom forskrift om undervegsvurdering inn i dei fagspesifikke læreplanane, og også her blir det understreka at undervegsvurdering skal bidra til å fremje læring og utvikle kompetanse i faget. Under punktet *Underveisvurdering* blir det lagt vekt på at elevar og lærarar skal ha ein dialog om fagleg utvikling, og elevane skal få høve til å prøve seg fram og reflektere over eiga læring:

*Læreren og elevene skal være i dialog om utviklingen elevene viser i norsk [...]. Elevene skal få mulighet til å prøve seg fram. Med utgangspunkt i kompetansen elevene viser, skal de få mulighet til å sette ord på hva de opplever at de får til, og reflektere over egen faglig utvikling.*

Læreplanen har også ei trinnsesifikk skildring av korleis elevane viser og utviklar kompetanse. Vidare blir det gjort greie for korleis læraren skal stimulere til lærelyst og legge til rette for elevmedverknad ved å la elevane arbeide utforskande i norskfaget. Ifølgje læreplanen skal læraren gi rettleiing om vidare læring og tilpasse opplæringa slik at elevane kan bruke rettleiinga til kompetanseutvikling, refleksjon og bearbeiding av tekstar. Både

---

<sup>7</sup> [www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/](http://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/)



vurderingsforskrift og læreplan i norsk uttrykker tydelig at vurdering skal bidra til læring. Sjølv om føringane for korleis læraren skal leggje til rette for elevmedverknad er nokså generelle, er det forpliktande at læringsfremjande undervegsvurdering er forskriftsfesta. Slik eg ser det, understrekar formuleringane i læreplanen samanhengen mellom undervisning, læring og vurdering. Opplæringslova og læreplanverket legg dei ytre rammene for korleis ein skal arbeide med vurdering i skulen, men elles er handlingsrommet forholdsvis stort. Vidare skal eg sjå på teoriar om læring og vurdering innanfor desse premissane.

## **3.2 Ulike teoretiske tilnærmingar til læring**

For å kunne leggje til rette for læring må ein også vite noko om korleis menneske lærer. Kva ein ser på som god vurdering, er avhengig av kva læringssyn ein legg til grunn. Tradisjonelle testsystem bygger på eit forelda behavioristisk læringssyn og er ikkje i samsvar med kognitive og sosiokulturelle perspektiv på læring (Dysthe, 2008, s. 17). I dette kapittelet vil eg gjere kort greie for behaviorisme, kognitiv utviklingsteori og sosiokulturelt læringperspektiv med utgangspunkt i teoriar om vurdering for læring.

### **3.2.1 Behaviorisme**

Sjølv om dei fleste lærarar truleg vil hevde at skulen har gått bort frå eit behavioristisk syn på læring, blir behavioristiske idear framleis praktisert i norske klasserom. Regulering av åtferd har ein lang tradisjon for å vere knytt til behavioristiske metodar. Behaviorisme handlar om at ein kan påverke åtferd ved systematisk bruk av positiv forsterkning eller straff i form av frávær av belønning (Imsen, 2020). I skulen er dette særleg synleg i arbeid med sosial utvikling (i alt frå sporadisk ros til program for systematisk åtferdsarbeid<sup>8</sup>), men også i faglege samanhengar blir det brukt ytre faktorar for å motivere elevane til innsats. Behavioristisk læringsteori definerer læring som endring i observerbar åtferd etter respons på ytre stimuli (Säljö, 2016, s. 44). Kunnskap blir sett på som noko konkret og overførbart eleven er passiv mottakar av, og i skulen viser dette seg for eksempel i undervisning med einvegsformidling og hyppige faktatestar (Dysthe et al., 2012). Dersom ein har eit behavioristisk syn på læring, vil ein gjerne meine at elevar er avhengige av ytre motivasjon i form av karaktervurdering for at dei skal legge ein innsats i skulearbeid, og at informasjon i tilbakemeldingar kan overførast direkte frå lærar til elev.

---

<sup>8</sup> F.eks. "PALS" og helArt

### 3.2.2 Kognitiv læringsteori

Kognitiv læringsteori handlar om kva som skjer i hjernen når ein lærer, og blir gjerne knytt til Jean Piaget sin teori om kognitiv utvikling. Ut frå Piaget kan ein definere læring som ein indre prosess der individet konstruerer kunnskap ved å kople ny informasjon saman med det det veit frå før (Dysthe et al., 2012). Piaget meinte at aktiv utforsking førte til forståing og innsikt i ulike utviklingsfasar, og presenterte nokså revolusjonerande tankar om at skulen skulle legge til rette for å la elevar vurdere fakta og ta sjølvstendige standpunkt (Säljö, 2016). Ifølgje Dysthe og Hertzberg handlar kognitivt orienterte tilbakemeldingar i stor grad om at individet skal utvikle sjølvregulering og lære å vurdere seg sjølv (Dysthe & Hertzberg, 2009, s. 36). Om ein ser på vurdering for læring ut frå eit kognitivt perspektiv, kan ein for eksempel tenke seg at tilbakemelding på ein type oppgåver kan vere overførbar til andre typar oppgåver.

### 3.2.3 Sosiokulturelt perspektiv på læring

Kognitivismen ser primært på læring som ein indre prosess, og det var først med den sosiokulturelle tilnærminga til læring vi fekk teoriar om læring i ein sosial kontekst. Sosiokulturell læringsteori definerer læring som prosessar der ein må sjå kognisjon og sosial samhandling i samheng (Gilje et al., 2018). Vygotskij (1978) hevda at all læring har utgangspunkt i eit sosialt samspel. For Piaget er kognitiv modning ein føresetnad for læring, medan Vygotskij meiner individet utviklar seg etter at det har lært noko i ein sosial fellesskap (Säljö, 2016). Saman med Jerome Bruner sin teori om *scaffolding* kan Vygotskij sin teori om læring i den proksimale utviklingssona setjast i samheng med ein læringsfremjande vurderingspraksis. Ved hjelp av rettleiing frå lærar eller medelevar går læringsprosessen frå det eleven greier på eiga hand til det han kan greie åleine (Krumsvik & Säljö, 2020). Denne rettleiinga er som eit støttande stillas som gradvis kan fjernast etterkvart som eleven har konstruert nok kunnskap til å arbeide heilt sjølvstendig. Ut frå eit sosiokulturelt læringsperspektiv vil det vere avgjerande å la elevar få rettleiing med undervegsvurdering fram til dei er på eit nivå der dei greier å mestre åleine. For at eleven skal ha utbytte av rettleiinga, må tilbakemeldingane ta utgangspunkt i både det eleven får til åleine, og det som er neste nivå i læringsprosessen.

### 3.2.4 Frå belønning og straff til læring i sosialt samspel

Ifølgje Siv Gamlem (2022, s. 42) har forskning på læring og kognitiv utvikling endra seg i retning av ein sosialkonstruktivistisk læringsteori som ser på kommunikasjon, kognisjon og

læring som prosessar skapt i ein kulturell fellesskap. Sjølv om fleire behavioristiske metodar framleis er i bruk i skulen, er behaviorismen sitt mekaniske syn på læring i stor grad erstatta av kognitive og sosiokulturelle læringsteoriar. LK20, presenterer eit læringssyn der både det kognitive og sosiokulturelle perspektivet er til stades. Vygotskij og Bruner sine teoriar om stillasbygging innanfor eleven si næraste utviklingssone passar godt saman med prinsippa for god undervegsvurdering. Forskinga som er utgangspunkt for LK20 er oppsummert i Ludvigsenutvalet si utgreiing *Elevenes læring i fremtidens skole*. Dei trekker fram elevmedverknad som ein sentral føresetnad for læring, og presenterer forskingsfunn som i stor grad kan koplast til kognitive og sosiokulturelle teoriar om læring. Utvalet definerer læring som «en aktivitet der en person tilegner seg ny eller endrer og forsterker eksisterende kunnskap, atferd, ferdigheter, verdier eller preferanser og kan involvere og kombinere ulike typer informasjon», og skriv vidare at læring skjer «ved at tenkning, følelser og motivasjon utvikles gjennom et samspill» (NOU 2014: 7, s. 32).

Læring er eit abstrakt fenomen, og det er mange individuelle omsyn å ta når ein arbeider med vurdering i skulen. Ifølgje Therese Hopfenbeck er det ikkje alltid ein tydeleg læringsteori bak vurderingar ein bruker i skulen, jamvel om fleire vurderingsforskarar hevdar at *Vurdering for læring* har element som samsvarer med sosiokulturell teori (Hopfenbeck, 2016, s. 161). Læringspsykologi er ingen eksakt vitenskap, og det eksisterer ingen eintydig og endeleg fastsett teori om korleis vi lærer (Engh & Gran, 2021, s. 21). Sjølv om ein ikkje kan plassere alle undervisningsmetodar innanfor eit bestemt læringssyn, er det likevel klart at ein testkultur prega av summativ vurdering og kontroll, står i kontrast til nyare syn på læring. Det er ein klar motsetnad mellom læringsfremjande tilbakemeldingspraksis og eit behavioristisk syn på læring. Både kognitiv teori og sosiokulturelt læringsperspektiv opnar for ulike innfallsvinklar til arbeid med vurdering i tråd med vurderingsforskrifta, men ein kan ikkje sjå på kognitiv teori åleine dersom ein skal møte læreplanen sine forventningar om læringsarbeid i samhandling med andre. Med dette som overordna utgangspunkt skal eg i det følgjande gjere greie for nokre sentrale teoriar innan vurdering for læring.

### **3.3 Frå vurdering for læring til læringsfremjande undervegsvurdering**

*Vurdering for læring* er etter kvart vorte eit veletablert omgrep i norsk skule. Vurdering for læring er ei direkte omsetjing av det engelske omgrepet *Assessment for learning*, og den norske forståinga er basert på definisjonen til Assessment Reform Group (ARG):

*Assessment for Learning is the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there. (Broadfoot et al., 2002)*

ARG sin definisjon legg vekt på arbeidet med å hente informasjon om kor elevane er i læringsprosessen, kva som er målet, og korleis dei skal nå det. Forskingsgruppa meinte det var naudsynt med eit vurderingsomgrep som var meir presist enn det ofte misforståtte *formativ vurdering* (Gamlem, 2022, s. 25). Dåverande ARG-medlem Gordon Stobart (2008, s. 144) sin eigen definisjon viser at vurdering for læring handlar meir om læringsarbeid i klasserommet enn om å måle og dokumentere oppnådd kompetanse:

*Assessment for learning (AfL) is a conscious attempt to make assessment a productive part of the learning process. It does this by making classroom assessment an essential part of effective teaching and learning.*

Olga Dysthe (2008) tar same perspektiv som Stobart, og meiner vurdering for læring handlar om å ha eit heilskapleg perspektiv på vurdering som ein integrert del av undervisning. Prinsippet bak vurdering for læring er å få elevane til å bli aktive deltakarar i læringsprosessen (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 59). Det handlar kort og godt om å arbeide med vurdering på ein måte som gjer at elevane lærer meir.

Omgrepa vurdering for læring og undervegsvurdering blir ofte brukt synonymt, men på Utdanningsdirektoratet sine nettsider kan det no sjå ut som omgrepet *undervegsvurdering* er i ferd med å erstatte *vurdering for læring*. Det er forskriftsfesta at undervegsvurdering skal brukast til å fremje læring og vere ein integrert del av opplæringa. Undervegsvurdering skal vere ein del av heile opplæringsløpet, i motsetnad til sluttvurdering som er ei vurdering av kompetansen eleven har ved slutten av opplæringa. I vidaregåande er undervegsvurdering all vurdering før standpunktvurdering og eksamen (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-10).

### **3.3.1 Formativ og summativ vurdering**

Omgrepa formativ og summativ er mykje brukt i teori om vurdering, men omgrepa etablerer ein unyansert motsetnad. Der formativ vurdering har blitt sett på som vurdering *for* læring, har summativ vurdering blitt assosiert med vurdering *av* læring, men det treng ikkje vere eit skarpt skilje mellom omgrepa. Omgrepet formativ vurdering vart først formulert av Michael Scriven i 1967, og kan definerast på følgjande måte:

*Ei vurdering kan reknast som formativ dersom ho 1) blir gjennomført undervegs i opplæringa og 2) oppfyller eitt eller fleire av følgjande mål: å identifisere eleven sine sterke og svake sider, å hjelpe lærarar i planlegging av vidare undervisning, å hjelpe elevane med å regulere eiga læring, revidere arbeid og utvikle evne til eigenvurdering, og for å fremje autonomi og ansvar for læring hos eleven. (Andrade & Cizek, 2009, s. 4, mi omsetjing)*

Ei formativ vurdering er altså ei undervegsvurdering som både skal bidra til sjølvregulering og læring hos eleven, men også vere styrande for vidare opplæring. Det som er avgjerande for at vurdering skal ha ein formativ verknad, er korleis resultata blir brukt (McMillan 2007; Stobart 2007). Black og Wiliam (2009) meiner at all vurdering kan ha formative sider, men at det som er avgjerande for læringspotensialet, er korleis informasjonen frå vurderinga blir brukt til å tilpasse undervisning vidare. Dei trur summativ vurdering kan vere læringsfremjande under visse føresetnader, men påpeikar også at det som framstår som formativ vurdering, ikkje nødvendigvis har læringseffekt.

Andre stiller seg meir kritisk til dei som meiner ein kan sjå formativ og summativ vurdering under eitt. Per Lauvås meiner det er problematisk med summativ vurdering i ein fase av læringsprosessen der det bør vere rom for prøving og feiling. Han meiner det er viktig å skilje formativ og summativ vurdering frå kvarandre så mykje som råd, og foreslår å etablere det han kallar «summativfrie soner» (Lauvås, 2018, s. 157). I vurderingsforskrifta og LK20 er omgrepa formativ og summativ vurdering erstatta av omgrepa undervegsvurdering og sluttvurdering. Vidare i denne oppgåva kjem eg til å bruke omgrepet undervegsvurdering om all vurdering før sluttvurderinga, men vil bruke omgrepa formativ og summativ vurdering der det vil vere nødvendig med ei nærare presisering av korleis vurderinga blir brukt.

### **3.3.2 Læringsfremjande tilbakemelding**

Omgrepa feedback, framovermelding og tilbakemelding blir ofte brukt synonymt i den norske vurderingsdebatten. Ordet feedback vart først brukt innanfor teknologisk utvikling og handlar om at informasjon om ein noverande tilstand blir brukt for å påverke den framtidige tilstanden (Wiliam, 2018, s. 141). Som vist i litteraturgjennomgangen (kap. 2) er det godt dokumentert at tilbakemeldingar er ein avgjerande faktor for læring, men læringseffekten er avhengig av når og korleis tilbakemeldingane blir gitt. Arkalgud Ramaprasad definerer feedback som «information about the gap between the actual level and the reference level of a system parameter which is used to alter the gap in some way» (1983, s. 4). Han meiner altså at informasjon berre kan reknast som feedback dersom han blir brukt for å redusere avstanden

mellom eleven sitt noverande nivå og nivået som det er mål om å nå. Hattie og Timperley støttar dette, og definerer feedback som:

*[...] information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one's performance or understanding. A teacher or parent can provide corrective information, a peer can provide an alternative strategy, a book can provide information to clarify ideas, a parent can provide encouragement, and a learner can look up the answer to evaluate the correctness of a response. Feedback thus is a "consequence" of performance. (Hattie og Timperley, 2007 s. 81)*

Hattie og Timperley ser på feedback som ein informativ konsekvens av noko eleven har gjort eller vist. Dei meiner at feedback ikkje har nokon effekt om han ikkje er ein del av undervisninga, og dei viser til Winne og Butler som i 1994 definerer feedback som informasjon ein elev kan legge til det han veit frå før (Hattie og Timperley 2007, s. 82).

Royce Sadler hevdar at tilbakemeldinga må oppfylle tre kriterium dersom ho skal fremje læring. Eleven må først vite kva ein god prestasjon er, deretter må han vite korleis prestasjonen hans samsvarer med målet, og til slutt må han vite kva han skal gjere for å redusere gapet mellom prestasjon og mål (Sadler, 1989, s. 121). Hattie og Timperley har formulert tre spørsmål som tydeleggjør Sadler sine kriterium. Dei meiner at læringsfremjande tilbakemeldingar må gi eleven svar på følgjande spørsmål: *Kor skal eg?* (feed up), *Kor er eg?* (feed back), og *Korleis kjem eg vidare?* (feed forward). Ifølgje Hattie og Timperley er *feed back* informasjon om læring som har funne stad, medan *feed forward* er informasjon om kva eleven skal fokusere på vidare (Hattie & Timperley, 2007a, s. 86) Omgrepet *feedback* kan omsetjast til tilbakemelding, og dekkjer både *feed back* og *feed forward*. I den vidare teksten kjem eg difor til å bruke omgrepet tilbakemelding.

### **3.3.3 Fem nøkkelstrategiar til undervegsvurdering**

Spørsmåla Hattie og Timperley presenterer er i samsvar med Black og Wiliam sine fem prinsipp for formativ vurdering (2009). Black og Wiliam meiner at tilbakemelding i undervegsvurdering må vere ein integrert del av undervisninga. Leahy et. al. (2005) har utarbeidd det dei kallar fem nøkkelstrategiar til god undervegsvurdering for å vise korleis ei tilbakemelding kan hjelpe eleven vidare i læringsprosessen. Under har eg tatt utgangspunkt i tabellen til Wiliam og Leahy slik han er presentert i boka *Embedding formative assessment* frå 2015. Dei fem nøkkelstrategiane viser igjen i dei fire vurderingsprinsippa som er formulert i opplæringslova, og eg har lagt til desse prinsippa i grå boksar for å illustrere samanhengen

mellom nøkkelstrategiane og vurderingsprinsippa:

	<i>Kor skal eleven?</i>	<i>Kor er eleven?</i>	<i>Korleis kjem eleven vidare?</i>
	<i>I undervegsvurderinga i fag skal elevar, lærlingar, lærekandidatar og praksisbrevkandidatar:</i>		
Lærer	Klargjere, dele og forstå læringsmål og suksesskriterium  b) forstå kva dei skal lære og kva som blir venta av dei	Utvikle effektive klasseromsdiskusjonar, oppgåver og aktivitetar som dokumenterer læring  c) få vite kva dei meistarar	Gi læringsfremjande tilbakemeldingar  d) få rettleiing om korleis dei kan arbeide vidare for å auke kompetansen sin
Medelev		Aktivere elevane som læringsressursar for kvarandre	
Elev		Aktivere elevane sitt eigarforhold til læringa si	a) delta i vurderinga av eige arbeid og reflektere over eiga læring og faglege utvikling

Tabell 3.1: Prinsipp for god undervegsvurdering (Wiliam & Leahy, 2015, s. 11. mi omsetjing)

Første nøkkelstrategi handlar om at læraren skal formidle målet med læringsaktiviteten på ein måte som gjer at elevane forstår kva dei skal lære. Den andre strategien er læraren si tilrettelegging for læringsaktivitetar som gir informasjon om kva eleven kan. Slike aktivitetar har tradisjonelt sett ofte vore prøvar eller skriftlege vurderingar, men kan like gjerne vere samtalar eller arbeid læraren observerer i klasserommet. I vurderingsressursen *Følg med på læring*<sup>9</sup> er Udir tydelege på at det ikkje berre er prøvar eller skriftleg arbeid som gir informasjon om kor eleven er i læringsprosessen:

*Prøver kan være et nyttig verktøy for å finne ut hvor langt elevene har kommet i sin læring, men en prøve er sjeldent nok til at elevene eller lærlingene får vist bredden i sin kompetanse. Det er derfor viktig å se resultatene fra en prøve i sammenheng med annen informasjon.*

Filmen «Vurdering i kunnskapsløftet» er presentert i ein modul om vurdering i Udir sin kompetansepakke for innføring av nytt læreplanverk, og der blir det blant anna understreka at ein kan observere kompetanse i daglege læringsaktivitetar:

*Det er ikke bare prøver og skriftlige arbeider som gir informasjon om kompetanse, og det er heller ingen krav i de nye læreplanene om å legge til rette for spesifikke vurderingssituasjonen. Elevene går på skolen for å lære, ikke primært for å bli vurdert, og kompetanse kan like gjerne komme til syne i*

<sup>9</sup> <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/folg-med-pa-laringen>

*daglige læringsaktiviteter, der elevene arbeider med å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. (Vurderingspraksis i LK20, 2019)*

Den tredje strategien er læreren sine tilbakemeldingar. Tilbakemeldingane skal ha utgangspunkt i måla med læringsaktiviteten og skal brukast i vidare arbeid på ein måte som gjer at eleven kjem nærare målet. Effekten av tilbakemeldingane er avhengig av måten dei er utforma på og korleis dei blir brukt. Nøkkelstrategi fire og fem handlar om å la elevene reflektere over læringsprosessen ved hjelp av kvarandrevurdering og eigenvurdering. Vurderingsforskrifta nemner ikkje noko spesifikt om kvarandrevurdering, men slik eg ser det, handlar både kvarandrevurdering og eigenvurdering om å involvere elevene i vurderingsarbeidet. Aktiv deltaking er gjennomgåande for all læring. Å lære elevene å vurdere seg sjølv og kvarandre kan vere ein avgjerande faktor i læringsprosessen.

### **3.3.4 Modell for læringsfremjande tilbakemeldingspraksis**

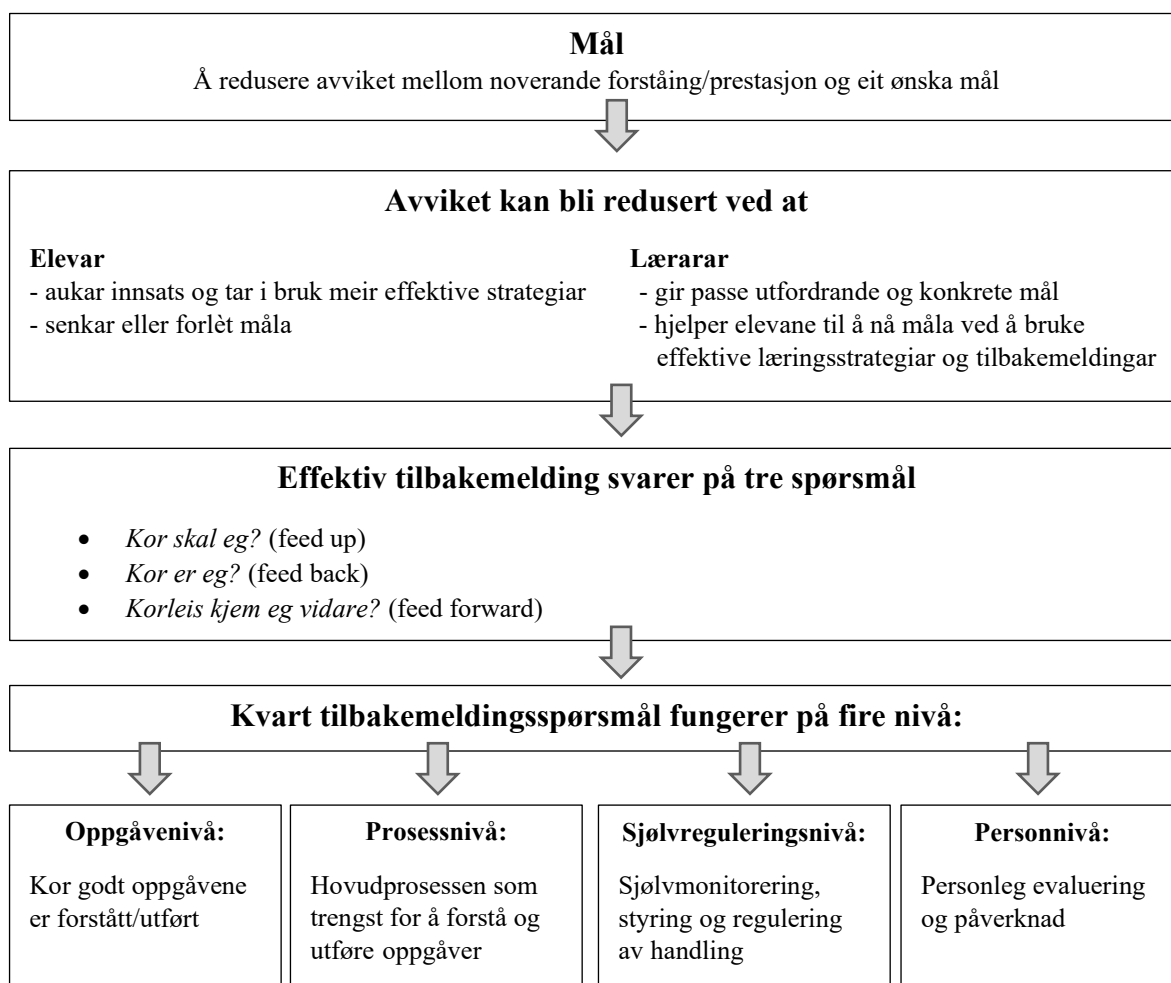
Ei tilbakemelding kan bli gitt på fleire ulike nivå, og i artikkelen «The power of feedback» gjer Hattie og Timperley (2007) greie for det dei meiner er dei fire hovudnivåa for effektiv tilbakemelding. Dei har laga ein modell som illustrerer korleis tilbakemeldings spørsmål fungerer på oppgåvenivå, prosessnivå, sjølvreguleringsnivå og personnivå (sjå figur 3.2). Modellen viser korleis arbeid med tilbakemeldingar kan redusere gapet mellom læringsmålet og det eleven kan. Hattie og Timperley meiner at informasjon om prosess og strategiar er det viktigaste for at eleven skal kome vidare i læringsprosessen.

*Tilbakemelding på oppgåvenivå* kan for eksempel vere konkret informasjon om rettskriving, struktur eller manglar i oppgåva. *Tilbakemelding på prosessnivå* er retta mot korleis eleven kan gå fram for å kome vidare i arbeidet, og denne type tilbakemeldingar er meir læringsfremjande enn tilbakemeldingar på oppgåvenivå (Hattie & Timperley, 2007b, s. 93). *Tilbakemelding på nivået for sjølvregulering* er knytt til eigenvurdering og handlar om korleis eleven regulerer eiga læring. Hattie og Timperley bruker ordet sjølvmonitorering om eleven si overvaking av læringsprosessen. Tilbakemeldingar på dette nivået vil hjelpe eleven å utvikle strategiar for sjølvregulering. *Tilbakemelding på personnivå* er det minst støttande i den faglege utviklinga, og er berre med i modellen fordi det er ein mykje brukt tilbakemeldingstype (Hattie & Timperley, 2007, s. 96). Tilbakemeldingar på personnivå kan berre støtte læring dersom dei fører til auka innsats hos eleven. Generell ros, som for eksempel kommentaren «Bra jobba!» har liten eller ingen effekt på læring. Individfokusert ros



flyttar fokus frå oppgåva til eleven og kan i enkelte tilfelle faktisk ha ein kontraproduktiv verknad (Hattie & Timperley, 2007b, s. 97).

Spesifikke og oppgåverelaterte tilbakemeldingar er sjeldan overførbare til andre typar oppgåver, men kan vere nyttige i delar av læringsprosessen, særleg for elevar med låg meistring (Gamlem, 2022). Nyare studiar på tilbakemeldingar viser at elevar sjeldan får tilbakemelding på læringsprosess og sjølvregulering sjølv om desse typane tilbakemelding ser ut til å vere mest avgjerande for læringsprosessen til eleven (Gamlem, 2022). I tabellen på neste side kan ein sjå korleis Hattie og Timperley illustrerer ulike steg i vurderingsprosessen ved hjelp av det dei kallar *Modell for læringsfremjande tilbakemeldingspraksis*. Tabellen på neste side startar med å tydeleggjere at målet med tilbakemeldinga er å redusere avstanden mellom læringsmålet og det eleven viser at han kan. Vidare viser Hattie og Timperley korleis denne avstanden kan reduserast av lærar og elev. Det tredje steget i tabellen tilsvarar tilbakemeldingsspora Wiliam og Leahy presenterer i *Prinsipp for god undervegsvurdering* (som vist i tabell 3.1). Til slutt i tabellen presenterer Hattie og Timperley fire ulike nivå desse spora kan fungere på.



Tabell 3.2: Modell for læringsfremjande tilbakemeldingspraksis (Hattie & Timperley, 2007b, s. 87– mi omsetjing)

Spørsmåla *Kor skal eg?* *Kor er eg?* og *Korleis kjem eg vidare?* er sentrale og gjennomgåande for alle nivå av tilbakemelding, men er særleg viktige for sjølvregeringsnivået. Elevane treng trening i korleis dei skal søke etter tilbakemelding for å bli i stand til å be om rettleiing i staden for konkrete svar (Gamlem, 2022). Sjølv om læraren tilbyr rettleiing og presenterer konkrete mål, er det eleven sjølv som må redusere avstanden til læringsmålet. Eleven kan anten bestemme seg for å auke innsatsen og ta i bruk meir effektive læringsstrategiar eller justere læringsmålet. Dersom avstanden blir opplevd som for stor, eller tilbakemeldingane ikkje er tilpassa eleven sitt nivå, kan eleven i verste fall gi opp eller velje eit lettare mål (Wiliam, 2018).

### 3.3.5 Tidspunkt for tilbakemeldinga

Innhaldet i ei tilbakemelding må tilpassast etter når ho blir gitt. Ifølgje Wiliam er tidspunktet tilbakemeldinga kjem på, avgjerande. Tilbakemeldingar har best effekt dersom dei blir gitt før eit arbeid er fullført, men elevane får eit dårlegare læringsutbytte dersom tilbakemeldinga blir gitt for tidleg, før elevane har fått sett seg inn i problemet (Wiliam, 2018, s. 127). Dersom eleven skal kunne bruke tilbakemeldingar til å forbetre arbeidet sitt, må dei kome undervegs i arbeidsprosessen (Gamlem 2022, 112). Leahy et al. (2005) slår fast at kommentarar på sluttprodukt har liten læringseffekt, og Wiliam (2018, s. 127) meiner det er heilt bortkasta med tilbakemeldingar som ikkje skal brukast i vidare arbeid.

### 3.3.6 Elevinvolvering ved hjelp av eigenvurdering og kvarandrevurdering

Dersom vurdering skal føre til læring, er det avgjerande at eleven er ein aktiv deltakar i læringsprosessen. Elevinvolvering er eit gjennomgåande prinsipp i all undervegsvurdering. Store metastudier har vist at elevinvolvering er ein av dei mest effektive faktorane for læring (Black & Wiliam, 1998a; Hattie, 2009). Når elevane tar del i vurderingsarbeid får dei eit aktivt forhold til kva dei kan, kva som er målet, og korleis dei skal kome seg dit. Elevane kan involverast i læringsmål og læringsstrategiar gjennom eigenvurdering og kvarandrevurdering.

Eigenvurdering handlar om å lære seg sjølvregulering ved å observere egne tankar og handlingar og kan definerast som «the involvement of learners in making judgements about their own learning, particularly about their achievements and the outcomes of their learning» (Panadero & Romero, 2014, s. 134). Når eleven er i stand til å vurdere egne prestasjonar sjølv, vil han lettare kunne engasjere seg i arbeidet mot eit læringsmål. I den mykje siterte artikkelen «Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment» gjer Black og Wiliam (1998b) greie for fleire sentrale trekk ved formativ vurdering med utgangspunkt i ei lang rekke forskingsrapportar. Black og Wiliam meiner det er avgjerande for læringseffekten at elevane blir aktiviserte i læringsprosessen, og eigenvurdering gjer elevane meir bevisste på kva dei skal lære.

Gavin Brown og Lois Harris (2013) viser til studiar som forklarar kvifor ein bør bruke eigenvurdering i skulen. Dei meiner eigenvurdering betrar eleven si evne til sjølvregulering ved å gjere eleven i stand til å vurdere egne prestasjonar, auke uthald i arbeid med fagoppgåver og utvikle evna til å reflektere over egne strategiar for problemløysing. Det er

mange som hevdar at elevar som er i stand til å overvake og regulere si eiga læring, gjer det betre på skulen enn dei som ikkje har eit bevisst forhold til sin eigen læringsprosess. I artikkelen «Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment» forklarar Heidi Andrade og Anna Valtcheva (2009) korleis ein kan la elevane arbeide med eigenvurdering ved hjelp av modelltekstar og vurderingskriterium. Etter eleven har skriva eit tekstutkast, samanliknar han det han har gjort med det som er formulert som mål og gjev merknadar i teksten ved hjelp av ulike fargar. Etter at eleven har vurdert sin eigen tekst, bruker han eigenvurderinga til å redigere sin eigen tekst (Andrade & Valtcheva, 2009, s. 14).

Det er viktig at læraren lærer elevane korleis dei skal drive med eigenvurdering. Black og Wiliam (1998a) meiner elevane må få opplæring i eigenvurdering både for å forstå kva som er målet med det dei gjer, og kva dei skal gjere for å nå det. For at eigenvurdering skal fungere, må elevane ha ei klar oppfatning av kva læringsmål dei skal nå. Det er også viktig at elevane forstår verdien i eigenvurderinga. Eigenvurdering kan variere i tid og omfang, og læraren må legge til rette for eigenvurdering som passar til ulike tidsspenn i læringsprosessen. I den nye vurderingsressursen *elevinvolving*<sup>10</sup> på [udir.no](http://udir.no) ligg det fleire konkrete døme på ulike måtar ein kan gjennomføre eigen- og kvarandrevurdering på.

I motsetnad til eigenvurdering er ikkje kvarandrevurdering eit forskriftsfesta krav, men overordna del av læreplanen fokuserer på at elevar utviklar eit medvite forhold til eigne læringsprosessar ved å reflektere over eiga og andre si læring. Kvarandrevurdering, eller *peer assessment*, som det blir kalla på engelsk, er ei ordning der medelevar vurderer læringsresultata til jamaldrande med mål om at både den som vurderer og den som blir vurdert, skal ha utbytte av prosessen (McMillan, 2013; Topping, 2013) og er ofte ein uutnytta ressurs i vurderingsarbeidet. Kvarandrevurdering er ein god måte å engasjere elevane som læringsressursar for kvarandre og handlar meir om samarbeidslæring enn om vurdering (Moss & Brookhart, 2019, s. 67). Det ligg mykje læring i prosessen med å tilpasse tilbakemeldingar til eit nivå som kan treffe utviklingssona til medeleven (Topping, 2013, s. 399). Ved å la elevane vurdere kvarandre kan ein utnytte læringspotensialet i eit sosialt fellesskap, men elevane må lære korleis dei skal gjere det. For å snakke om vurdering må elevane lære eit metaspråk dei kan bruke. Elevane må også få rettleiing av læraren når dei øver seg på eigen- og kvarandrevurdering. Ein måte å gjere elevane i stand til å arbeide med eigen- og

---

<sup>10</sup> <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/involving/>

kvarandrevurdering kan vere å involvere elevane i å utvikle vurderingskriterium (Moss & Brookhart, 2019, s. 73). Når elevane sjølve må tenke gjennom kva dei veit om læringsmålet, får dei eit meir bevisst forhold til kva som er forventa av dei.

### **3.4 Karakterfri undervegsvurdering – nøkkelen til betre læring?**

Wiliam (2018) meiner skulane bør utvikle vurderingssystem som støttar læring i større grad enn det vi ser i dag. Han er klar over at foreldre ofte har eit ønske om at barna deira skal få karakterar, men Wiliam trur det handlar om manglande kunnskap om alternativ til å finne ut korleis barna deira gjer det på skulen. Elevane sitt ønske om karakterar grunnjev han med at dei ikkje veit om noko anna.

#### **3.4.1 Læringsfremjande vurderingspraksis**

Den viktigaste faktoren for at vurdering skal føre til læring, er at eleven er aktivt involvert i læringsprosessen. Ifølgje Gamlem (2021, s. 97) er det studiar som viser at mange lærarar meiner det er vanskeleg å fokusere på undervegsvurdering samtidig som dei gir karakterar. Dersom tilbakemeldinga kjem når arbeidet er fullført og vurdert, kan det vere vanskeleg å få eleven til å bruke tilbakemeldinga. Når eleven får ein karakter saman med ein tilsynelatande læringsfremjande kommentar, er det ofte karakteren som får mest fokus. Black og Wiliam meiner at effekten av karakterar har blitt overvurdert, medan verknaden av læringsfremjande tilbakemeldingar er undervurdert (1998a, s. 5). Dersom karakteren tar interessa bort frå tilbakemeldingane, kan det hende at ein del av vurderingsarbeidet mange lærarar driv med, nærast er bortkasta. Wiliam er oppteken av at arbeidet med ei tilbakemelding skal innebere meir jobb for mottakaren enn avsendaren (2018, s. 144). Dersom eleven skal lære noko av vurderinga, må læraren legge til rette for å engasjere eleven i vurderingsarbeidet. Tilbakemeldingar undervegs vil truleg gjere det lettare å involvere eleven i arbeidet. Ei karaktervurdering formidlar ei kjensle av noko avslutta, medan ei karakterfri vurdering kanskje kan invitere til vidare arbeid.

#### **3.4.2 Motivasjon**

Som vist i litteraturgjennomgangen er det fleire studiar som fastslår at elevar ikkje blir motivert av karakterar. Elevane i Koenka et al. sin metaanalyse frå 2019 opplevde at den indre motivasjonen auka og den ytre motivasjonen vart redusert då karakterane vart bytte ut med

kommentarar (Koenka et al., 2019, s. 14). Menneske er fødd med indre motivasjon, men blir raskt internalisert i eit samfunn som i stor grad er bygd opp av prestasjon og belønning. Alfie Kohn er svært kritisk til bruk av karakterar i utdanningssystemet og meiner karakterar øydelegg indre motivasjon og reduserer læringseffekten. Han meiner at ein bør unngå å gi karakter på arbeid undervegs sjølv om ein må setje karakter ved terminslutt, og han er tydeleg på at ein aldri skal gi eleven karakter når han er undervegs i læringsprosessen: "Never grade students while they are still learning" er den klare beskjeden frå Kohn (1994, s. 41).

### **3.4.3 Metaspråk om vurdering**

Når ein sluttar å gi karakterar, må ein identifisere kva slags informasjon ein kan samle inn og bruke for å støtte og dokumentere læring, og sikre at både elevar og lærarar veit korleis det skal gjerast på ein god måte (Brookhart, 2019). Brookhart meiner at nøkkelen til karakterfri undervegsvurdering er tydelege læringsmål og deskriptive tilbakemeldingar som skildrar kompetanse i staden for å evaluere han. Utan karakterspråk må ein finne andre måtar å formidle eleven sin kompetanse på. Seland et al. (2018, s. 149) meiner at ein må snakke om vurdering på ein måte som gir elevane eit metablikk på eiga læring, men påpeikar at karakterane ikkje kan erstattast av «[...] et pseudokaraktersystem med alternative skalaer eller nivåinndelinger». Gillespie og Burner meiner det er viktig å etablere eit nytt språk om vurdering, og uttrykker bekymring over å erstatte karakterar med omgrepa "låg", "middels" og "høg" (2019, s. 31).

### **3.4.4 Læringsmiljø**

Læringskulturen påverkar læringsmiljøet. Black og Wiliam (1998a) skil mellom det dei kallar kultur for belønning og kultur for måloppnåing. Kultur for belønning er ein læringskultur der belønning er ein viktig motivasjonsfaktor i undervisning. Stort fokus på resultat og karakterar kan føre til at elevane unngår vanskelege oppgåver og vegrar seg for å stille spørsmål som kunne ha vore til hjelp i læringsprosessen. Kultur for måloppnåing er ein læringskultur der det er mest fokus på læring. Undervegsvurdering er ein viktig del av denne læringskulturen og blir brukt til å rettleie elevane i arbeidet mot klart definerte læringsmål. For å få eit trygt læringsmiljø må elevane oppleve at læraren vil dei vel, dei må ha tru på sitt eige læringspotensiale, og dei må tore å be om hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dersom elevar får karakterar på undervegsvurdering, vil dei kanskje bli usikre på om det er trygt å prøve og feile. Dette kan føre til at elevane vegrar seg mot å stille spørsmål om ting dei lurar

på i frykt for å «avsløre» lågare kompetanse. Det er heller ikkje vanskeleg å forstå at elevane vel noko som er trygt i staden for å utforske nye utfordringar dersom vurderinga inngår i det såkalla vurderingsgrunnlaget. Eit trygt læringsmiljø er ein føresetnad for at elevane skal utvikle god sjølvregulering (Gamlem, 2022). Dersom ein elev skal tole å stille spørsmål som kan vere avgjerande for læringsprosessen, treng han å vite at han ikkje blir vurdert heile tida.

### **3.5 Gamle vurderingsvanar er vonde å vende**

Trass mangeårig satsing på læringsfremjande undervegsvurdering, viser rapportane frå VFL-prosjektet at det framleis er ein lang veg å gå når det gjeld å etablere ein god vurderingspraksis i skulen. Fleire forskarar peikar på ein avstand mellom funn i forskning på tilbakemeldingar og lærarane sin praksis (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 31). Ein kan undre seg over kvifor lærarar held fast på ein vurderingspraksis som både er tidkrevjande og lite læringsfremjande, men det er forståeleg at det er vanskeleg å endre eigen praksis. Ifølgje Stobart (2008) kan det sjå ut til at fleire har forstått formativ vurdering ut frå ein summativ vurderingstradisjon fordi vurderingsomgrepa ikkje har vore tydleg avklart. Dersom skuleleiinga ikkje legg til rette for refleksjon og samarbeid om vurdering, kan ein risikere at praksisendringar tar form som implementering av ferdige oppskrifter (Haug, 2003, s. 97).

Sluttrapport frå prosjektet «Forskning på individuell vurdering i skolen» (Sandvik & Buland, 2014) viser at det har oppstått ein hybrid vurderingspraksis der ein forsøker å få nye metodar til å passe inn i ein eksisterande praksis, og det fører til noko Fjørtoft kallar summativ vurdering i formativ drakt (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 164). Det er fleire lærarar og skuleleiarar som trur dei arbeider med formativ vurdering når dei eigentleg legg vekt på dokumentasjon og sluttresultat (Gamlem 2022, 24). Dette er ei velkjend utfordring det ikkje finst eit enkelt svar på, men dersom ein fjernar karakterar frå undervegsvurdering, vil det truleg vere meir naturleg å reindyrke det formative i vurderinga.

## 4 Materiale for studien og metodisk tilnærming

Metoden er styrt av problemstillingane og forskingsspørsmåla mine. Eg har valt å bruke det forskingsdesignet Creswell kallar *mixed methods design*, eit såkalla blanda design, der eg kombinerer ei kvantitativ spørjeundersøking med kvalitative intervju for å finne svar på forskingsspørsmåla mine (Creswell, 2014, s. 565). Eg skal bruke eit forklarande sekvensielt design der eg først får ei oversikt over forskingsproblemet ved å samle inn kvantitative data gjennom ei spørjeundersøking, før eg gjennomfører kvalitative intervju for å få ei djupare forståing (Creswell, 2014, s. 572). Eg meiner ein kombinasjon av spørjeundersøking og intervju vil vere den mest føremålstenlege tilnærminga for å granske problemstillingane mine:

- *Kva kjenneteiknar vurderingspraksisen i norsk på vidaregåande skule?*
- *Korleis vurderer dei lærarane som driv med karakterfri undervegsvurdering?*

### 4.1 Kvantitativ tilnærming – spørjeundersøking

Eg valde å sende ut ei kvantitativ spørjeundersøking til alle dei offentlege vidaregåande skulane i Noreg. Målet med undersøkinga var å kartleggje nokre tendensar i vurderingspraksisen i norskfaget på vidaregåande, og prøve å få ei oversikt over utbreiinga av karakterfri undervegsvurdering. Eg ville også bruke undersøkinga til å rekruttere moglege informantar til intervju. Eg meiner at denne metoden er mest eigna til å gi svar på problemstillinga om kva som kjenneteiknar vurderingspraksisen i norsk på vgs fordi han lar meg hente inn kvantifiserbar informasjon frå mange respondentar samtidig.

#### 4.1.1 Informantgrunnlag

Undersøkinga vart sendt ut via rektor ved 314 av dei totalt 318 offentlege vidaregåande skulane i Noreg. Fordi norsklærarane ved min eigen skule hadde vore med i ein pilotversjon av undersøkinga, inkluderte eg ikkje min eigen skule i den endelege undersøkinga. Eg let også vere å sende undersøkinga ut til spesialskulane Diamanten skole<sup>11</sup>, Nordvoll skole<sup>12</sup> og Haukåsen skole<sup>13</sup> fordi elevane der ikkje blir vurdert med karakterar.

Den teoretiske populasjon for spørjeundersøkinga er alle lærarar som underviser i norsk på

---

<sup>11</sup> Grunnskule og vgs. for elevar med døvblindheit

<sup>12</sup> Spesialpedagogisk opplæringstilbod til barn og unge med diagnoser innanfor autismespekteret

<sup>13</sup> Spesialskule med heilskapleg tilbod til elevar med multifunksjonshemming eller nevrologisk betinga vanskar



offentlege vidaregåande skular i Noreg. Det einaste kravet for kven som kunne vere med i undersøkinga var at lærarane skulle undervise i norsk på vgs. inneverande skuleår. Eg vurderte først å gjere ei avgrensing basert på geografi eller skulestorleik, men var nysgjerrig på å undersøke vurderingspraksis i heile Noreg. Det var fristande å sende spørjeundersøkinga ut via digitale nettverk på Facebook og Twitter. Det hadde spart meg for ein del arbeid, men eg var usikker på om eg ville få eit representativt utval på den måten. Dersom eg sende ut spørjeskjema på ei slik side, ville eg risikere å få eit uriktig bilete av vurderingspraksisen i Noreg. Det er framleis langt frå alle lærarar som nyttar digitale nettverk som del av si profesjonsfaglege utvikling, og det er truleg berre ein del av desse igjen som vel å svare på ei slik undersøking. Det vil sjølvstundt vere utfordringar med fråfall i utsending direkte til skulane også, men då ekskluderer eg i alle fall ikkje lærarar som ikkje er medlem i pedagogiske grupper på sosiale media. Ei ulempe med å inkludere alle i den teoretiske populasjonen er at det er uråd å følgje opp manglande respons med spesifikk puring på kvar respondent.

#### **4.1.2 Utforming av spørjeskjema**

Spørjeundersøkinga var digital og bestod av både opne og lukka spørsmål. Nokre av svaralternativa utløyste oppfølgingsspørsmål, så det totale talet på spørsmål varierte mellom 12 til 15 lukka spørsmål og 1 til 4 opne spørsmål. Det var berre eitt av dei opne spørsmåla som var obligatorisk for alle. Spørsmåla i spørjeskjemaet hadde utgangspunkt i forskingsspørsmåla mine. Eg stilte også nokre bakgrunnsspørsmål om kjønn, kva fylke respondenten tilhøyrer, utdanning og arbeidserfaring. Eg laga spørjeundersøkinga i programmet Survey Xact som eg har tilgang til som student ved UiB. Det er Rambøll Management Consulting som står bak programmet.

Eg ville at spørsmåla skulle vere enkle og eintydige, og ha eit tilstrekkeleg antal svaralternativ som var gjensidig utelukkande (Jacobsen, 2015, s. 269-273). Eg testa ut to pilotversjonar av spørjeskjemaet før eg bestemte meg for endeleg utforming. Av praktiske omsyn sende eg først ein pilotversjon av undersøkinga ut til norsklærarkollegaene mine ved skulen eg arbeider på. Eg fekk tilbakemelding om at spørjeundersøkinga tok for lang tid, at det var for mange opne spørsmål og at det var vanskeleg å forstå kva eg spurte om. Basert på desse tilbakemeldingane omformulerte eg nokre spørsmål og tok bort ein del av spørsmåla. Eg bytta ut det mest omfattande opne spørsmålet med eit ope innleiingss spørsmål der informanten sjølv kan velje kor omfattande han vil svare. Eg gjorde også nokre endringar i formateringa slik at spørsmåla kom tydelegare fram. Den andre pilotversjonen av undersøkinga sende eg til dei fire

medstudentane mine på NORMAU 650 og til norsklærarane ved ungdomsskulen i Odda. Pilot 2 fungerte langt betre enn pilot 1, men eg sletta enda eit par spørsmål før eg bestemte meg for endeleg versjon. Piloteringane av undersøkinga var veldig nyttig. Etterkvart som eg fekk tilbakemeldingar på undersøkinga, vart det stadig meir tydeleg for meg kva eg var ute etter å undersøke. Piloteringane gjorde meg også godt kjent med programmet Survey Xact. Den endelege undersøkinga tok om lag 10–15 minutt å gjennomføre.

### **4.1.3 Gjennomføring**

Mellom 2. og 9. mars 2021 sende eg ut spørjeundersøkinga til 314 vidaregåande skular. Eg brukte Utdanningsdirektoratet si oversikt over elevtal i vidaregåande skule<sup>14</sup> for å finne ei liste over alle dei offentlege vidaregåande skulane. Eg fann epost-adressene til rektorane på nettsidene til kvar enkelt skule. Eg laga eit kort informasjonsskriv (sjå vedlegg 1) som eg sende ut saman med link og QR-kode til undersøkinga, og bad rektorane vidaresende undersøkinga til norsklærarane ved skulen sin. Svara kom inn fortløpande gjennom heile våren. Siste svar kom inn 19. august 2021. Eg avslutta undersøkinga 5. september 2021. Det var i alt 250 respondentar som fullførte heile undersøkinga.

### **4.1.4 Reliabilitet, validitet og etiske omsyn**

Reliabilitet og validitet kan seie noko om kvaliteten i ei undersøking. I resultatkapittelet presenterer eg kategoriseringa av svara frå dei opne spørsmåla. Svara frå undersøkinga er vedlagt oppgåva i heilskap (sjå vedlegg 3). Denne transparensen aukar reliabiliteten i tolkinga mi. Pilotundersøkinga mi styrkar validiteten til spørjeundersøkinga. Etter piloteringa omformulerte eg nokre spørsmål som kunne vere mogleg å misforstå. Fråfall er ei utfordring i utvalsundersøkingar, og kan påverke reliabiliteten negativt. Eg opplevde både fråfall av respondentar og fråfall på enkeltspørsmål (Jacobsen, 2015, s. 307). Fordi undersøkinga vart sendt ut via rektor ved dei ulike skulane, har eg ikkje oversikt over kor mange av lærarane som faktisk fekk tilbod om å svare. Nokre av rektorane sende meg stadfesting på vidaresending av undersøkinga, men eg fekk også svar om at nokre rektorar ikkje ville sende undersøkinga vidare på grunn av stor arbeidsbelastning for lærarane koronavåren 2021. Det er grunn til å tru at dette gjeld fleire, og at eg har opplevd fråfall frå undersøkinga både fordi eg ikkje har fått tak i alle personane i den teoretiske populasjonen, og fordi ein del av dei eg har fått tak i ikkje

---

<sup>14</sup> [Elevtall i vidaregåande skole – fylker og skoler \(udir.no\)](https://udir.no)

ville svare. Lærarar får tilsendt mange spørjeundersøkingar, og undersøkingstrøytteleik er ei sannsynleg årsak til fråfall. Dette påverkar reliabiliteten til undersøkinga Eg ville nok kunne nå ut til fleire om eg ikkje hadde gått vegen om rektor og hadde sendt undersøkinga direkte til kvar einskild norsklærer, men det var ikkje mogleg innanfor dei rammene eg hadde for arbeidet med oppgåva.

For å auke sannsynet for at respondenten skulle gjennomføre heile undersøkinga prøvde eg å gjere undersøkinga så kort som råd. I tillegg til dei 250 respondentane som fullførte heile undersøkinga, fekk eg opp ufullstendige svar frå 41 respondentar. Desse hadde berre svart på nokre av spørsmåla før dei avbraut undersøkinga, og vart forkasta. Desse respondentane har kanskje opplevd at undersøkinga var for lang eller for lite relevant, og eg kunne kanskje fått enda fleire respondentar om eg hadde hatt ei kortare undersøking med utelukkande lukka spørsmål. Eg har ikkje grunn til å tru at dette fråfallet er systematisk skeivt.

Etiske omsyn er ivareteke ved at undersøkinga var anonym, og det er ikkje mogleg å identifisere kven som har svart. Svara i vedlegget er presentert i tilfeldig rekkefølge. Eg meiner framgangmåten gir eit gyldig svar på problemstillinga.

Ei undersøking med frivillig påmelding kan vere styrande for kven som svarer. Eg kan ikkje utelukke sannsynet for at lærarar som er interessert i karakterfri vurdering kanskje er meir motivert til å delta i ei slik undersøking. Ein bør vere forsiktig med å generalisere svar for denne type undersøkingar. Eg meiner likevel at spørjeundersøkinga har eit såpass stort omfang at ho kan seie noko om kva som kjenneteiknar vurderingspraksisen i norskfaget.

## **4.2 Kvalitativ tilnærming – intervju**

### **4.2.1 Utforming av intervjuguide og forsøk på pilotintervju**

Målet med intervjuet var å få innblikk i lærarane sin eigenrapporterte vurderingspraksis. Eg ville finne ut meir om kva tilbakemeldingar som erstattar karaktervurdering hos dei som vurderer utan karakter. Eg ville også finne ut kva vurderingsgrunnlag dei ulike lærarane baserer halvårsvurdering med karakter på, og korleis dei dokumenterer dette grunnlaget. Avslutningsvis ville eg at informantane skulle kome med ei kort subjektiv vurdering av korleis dei synest det er å ha ein karakterdempa praksis, og kva som er grunnen til at dei har gått bort frå eller redusert bruk av karakterar i undervegsvurdering i norsk. Ut frå dette kom

eg fram til at eit semistrukturert livsverdenintervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357) ville vere den mest føremålstenlege metoden å bruke.

Eg har fem forskingspørsmål knytt til andre del av problemstillinga mi. Med utgangspunkt i forskingspørsmåla kategoriserte eg intervju spørsmåla innanfor fire hovudtema i intervjuguiden. Dette gjorde det lettare å lage relevante spørsmål til intervjuet. Ei slik kategorisering ville også kunne vere til hjelp i analysen av intervjuet. Spørsmåla i intervjuguiden var tematisk strukturerte, men skulle ikkje vere styrande for korleis samtalen vart gjennomført (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163). Eg fann eksempel på nyttige spørsmålstypar hos Kvale og Brinkmann (2015, s. 166–167), og førebudde forslag til introduksjonsspørsmål, oppfølgingsspørsmål, inngåande spørsmål, strukturerte spørsmål og fortolkande spørsmål. Eg la inn nokre konkrete bakgrunnsspørsmål i starten av intervjuguiden, og la deretter opp til å starte intervjuet med eit forholdsvis ope spørsmål om vurdering. Eg ville skape ei trygg ramme for intervjuet, og ville at informanten sjølv skulle kome inn på det han meinte var viktig i starten av samtalen (Jacobsen, 2015, s. 156). Vidare hadde eg med spørsmål om korleis informanten arbeider med vurdering og korleis elevane viser kompetanse i løpet av skuleåret innanfor temaet «Karakterfri vurdering». Eg la til rette for at informanten skulle kome inn på både fordelar og ulemper med karakterfri undervegs vurdering. Under temaet «Tilbakemelding/respons» var det spørsmål om kva tilbakemeldingar elevane får og korleis dei arbeider med tilbakemeldingane, og under temaet «Vurderingsgrunnlag» laga eg spørsmål om kva som inngår i vurderingsgrunnlaget til halvårsvurdering og standpunktkarakter og korleis dette blir dokumentert. Under «Kvifor??» stilte eg spørsmål om informantens subjektive erfaring med karakterfri undervegs vurdering.

Eg ville gjennomføre eit pilotintervju for å undersøke korleis spørsmåla i intervjuguiden fungerte. Eg gjennomførte intervjuet med ein norsklærer ved skulen eg arbeider på. Eg fekk stadfesta at spørsmåla var forståelege, og fekk øvd meg på intervjusituasjonen, men då eg skulle lytte gjennom intervjuet etterpå viste det seg at eg ikkje hadde fått lagra lydopptaket. Eg fekk ikkje tid til å gjennomføre eit nytt pilotintervju før eg skulle ha intervju med første informant. Sjølv om det var dumt at eg ikkje fekk lytta gjennom testopptaket, fekk eg prøvd ut korleis spørsmåla vart oppfatta av mottakar. Eg er også glad for at eg oppdaga den tekniske lagringsutfordringa før eg skulle gjennomføre informant-intervjuet.

#### 4.2.2 Utval og gjennomføring av intervju

I september og oktober 2021 gjennomførte eg kvalitative intervju med sju lærarar som driv med karakterfri undervegsvurdering i norsk på vgs. Informantane er frå sju ulike små og store skular fordelt på fire ulike fylke i Sør-Noreg. Hovudkriteriet for val av informantar var at dei måtte ha erfaring med karakterfri undervegsvurdering i norsk på vgs.

Eg brukte spørjeundersøkinga mi for å rekruttere informantar. Dei lærarane som hadde kryssa «nei» på spørsmålet om dei gav karakterar utanom halvårsvurdering fekk opp ein ekstra tekstboks. Der fekk dei tilbod om å legge igjen kontaktinformasjon dersom dei kunne tenkte seg å stille som informantar i eit intervju om karakterfri undervegsvurdering. Av dei 250 respondentane som har svart på spørjeundersøkinga, var det tre lærarar som la igjen e-postadresse. Den eine e-postadressa var feil, og eg lukkast ikkje med å spore opp riktig adresse, men dei andre to svarte ja til å vere informantar. Dei resterande informantane kom eg i kontakt med gjennom digitale læringsnettverk på Facebook og Twitter og via tips frå andre. Eg hadde ikkje noko mål om å leite etter representativitet, men gjorde eit strategisk utval basert på kven eg trudde kunne gi meg den mest interessante informasjon om karakterfri undervegsvurdering (Jacobsen, 2015, s. 181).

Alle informantane fekk tilsendt ein e-post med informasjon om prosjektet og mål for intervjuet. I forkant av intervjuet sende eg ut informasjonsskriv og stikkord til tema for intervjuet på epost til informantane. Eg gjennomførte intervjuet på eller i nærleiken av arbeidsplassen til informanten. Eg gjorde lydopptak av intervjuet i mobilappen Voice Recorder på min eigen mobiltelefon. Etter intervjuet var gjennomført vart opptaket overført til passordbeskytta område og sletta frå telefonen. Intervjuet varte mellom 40 og 60 minutt. Før intervjuet fortalte eg kort om prosjektet og målet med intervjuet og opplyste informanten om personvern. Informanten skreiv under på samtykkeskjema før vi starta.

Intervjuet var utforma som ein semistrukturert samtale der eg tok utgangspunkt i intervjuguiden eg hadde utforma på førehand. Eg prøvde å la informanten snakke fritt om karakterfri vurdering, men brukte intervjuguiden som hjelp til å styre samtalen innom spesifikke tema. Eg nikka stadfestande til informanten fleire gonger gjennom intervjuet for å vise forståing utan å avbryte (Jacobsen, 2015, s. 157). Eg forsøkte å stille passande oppfølgingsspørsmål undervegs for å forsikre meg om at eg forstod informanten riktig og for å få informanten til å fortelje meir om tema han sjølv kom inn på (Jacobsen 2015, 158). For å

sikre meg at eg ikkje avslutta intervjuet før informanten hadde fått sagt alt han ville, spurde eg informanten om han hadde noko meir han ville seie eller spør om før eg avslutta intervjuet.

Fordi eg var usikker på kor mange informantar eg faktisk ville få tak i, hadde eg i utgangspunktet ingen kriterium for variasjon i utvalet. Eg enda opp med to menn og fem kvinner, som har mellom 1 til 7 års erfaring med karakterfri undervegsvurdering. Fire av informantane arbeider på skular som har karakterfri undervegsvurdering som eit prosjekt initiert av leiinga, medan dei siste tre arbeider med karakterfri undervegsvurdering på eige initiativ, åleine eller saman med kollegaer på skulen. Utvalet representerer både yrkesfag og studieførebuande.

#### **4.2.3 Reliabilitet, validitet og etiske omsyn**

Oppgåva er registrert i RETTE, UiB si prosjektoversikt som ivaretar kravet til dokumentasjon av behandlinga, som er eit krav etter personvernregelverket (GDPR). Deltakarane blir anonymiserte i alle publikasjonar, og lydopptak og notat blir lagra på passordbeskytta lagringsområde. Personopplysningar og lydopptak blir sletta når prosjektet er avslutta. Alle informantane fekk informasjon om undersøkinga og skreiv under på informert samtykke før intervjuet starta. Eg meiner denne intervjuundersøkinga er ein valid måte å undersøke ein karakterfri vurderingspraksis, men er klar over at informantane gjer greie for eigenrapportert praksis og personlege synspunkt.

##### **4.2.3.1 Transkripsjon**

For at intervjutekstane skal vere lesevenlege, har eg valt å presentere intervjuet i rein tekst. Alle intervjuet vart først grovtranskribert tilnærma ordrett frå lydopptaket, der eg berre utelet pausar og gjentakningar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Deretter bearbeidde eg råmaterialet og overførte munnleg tale til ein meir formell stil med normalortografi og skriftleg syntaks. Fordi eg fokuserer på meiningsinnhaldet i intervjuet meiner eg at det er mest hensiktsmessig å transkribere intervjuet på denne måten. Eg har ikkje markert intonasjon, men der informanten dramatiserer direkte tale er teksten markert med hermeteikn.

Det går tapt informasjon i all omsetjing frå munnleg interaksjon til skriftleg tekst (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 50) men eg har prøvd å gjere transkripsjonane så reliable som mogleg. Eg skreivlogg etter kvart intervju og transkriberte intervjuet kort tid etter dei var gjennomført. Lydopptaka var av god kvalitet. Eg lytta til opptaka fleire gonger, både i normal og halv hastighet for å sikre påliteleg transkripsjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). Det er

vanskelegare å vurdere gyldigheten til intervjutranskripsjonane fordi overføring frå munnleg tale til normert skriftspråk handlar om fortolking. Eg meiner likevel at eg har klart å formidle eit valid heilskapsbilete av innhaldet informantane formidla i intervju.

Namna til informantane er bytta ut med pseudonym. Andre opplysningar som gjer at informanten kan gjenkjennast er anonymisert og markert med klammeparentes i teksten (for eksempel: [skule], [kollega], ol.). Av omsyn til personvern har eg utelate bakgrunnsinformasjon om utdanning og arbeidserfaring frå intervju-vedlegga. Noko av denne informasjonen er i staden lagt inn i ein anonymisert kortversjon i ein tabell i resultatkapittelet (sjå tabell 5.1 i kap. 5).

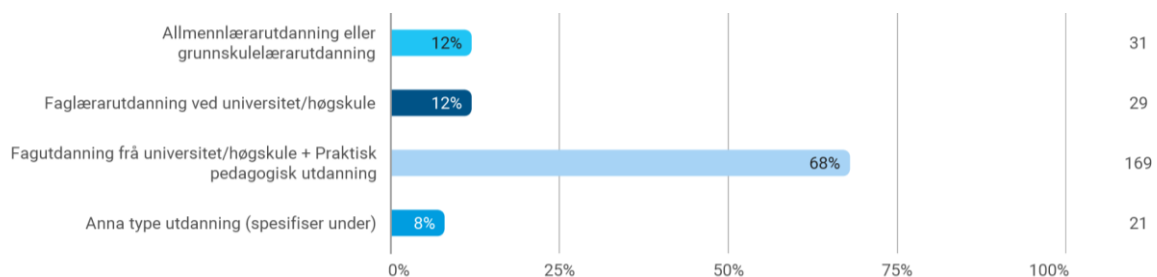
## 5 Resultat og analyse

I dette kapittelet skal eg presentere resultata frå spørjeundersøkinga og intervju. I første del gjer eg greie for spørjeundersøkinga, medan eg presenterer resultata frå intervju i andre del. Eg strukturerer gjennomgangen etter forskingsspørsmåla mine.

### 5.1 Spørjeundersøking

#### 5.1.1 Bakgrunnsinformasjon

Det var totalt 250 respondentar som gjennomførte og fullførte spørjeundersøkinga. Av desse var 76% kvinner og 24% menn, og respondentane var fordelt på alle dei elleve fylka i Noreg. Eg illustrerer resultata med figurar eg har laga i SurveyXact by Rambøll. Namna på figurane har utgangspunkt i spørsmål frå spørjeundersøkinga. Svara er oppgitt i prosent i grafane. Tal på respondentar er vist til høgre i tabellen.



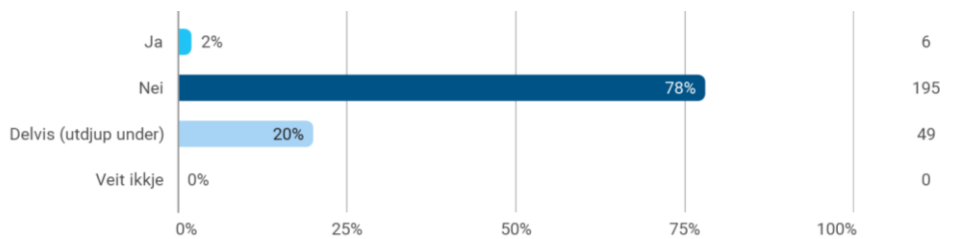
Figur 5.1: Utdanningsbakgrunn

Som vist i figuren over, er utdanningsbakgrunnen til eit stort fleirtal av respondentane fagutdanning frå universitet eller høgskule kombinert med PPU. Dei fleste av dei som har kryssa av for «anna type utdanning», opplyser at dei har tatt masterutdanning etter allmennlærerutdanning. Respondentane har forholdsvis lang erfaring i skulen. 62% har arbeidd som lærarar i meir enn 10 år, medan berre 10% har under 3 års arbeidserfaring. Respondentane fordeler seg på fleire studieretningar, men eit stort fleirtal underviser i norsk på studieførebuande og yrkesfag inneverande skuleår (sjå vedlegg 3). Det ser ikkje ut til å vere nokon signifikant korrelasjon mellom karakterfri praksis og utdanning eller arbeidserfaring.



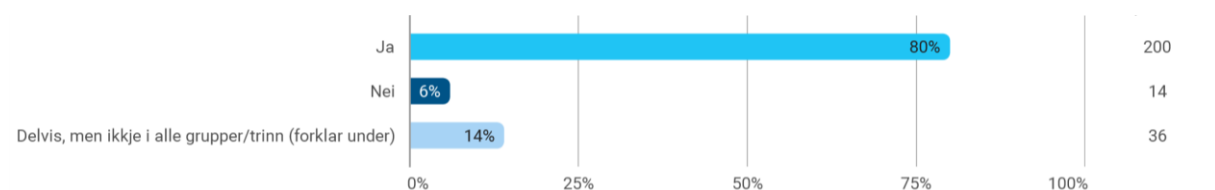
## 5.1.2 Utbreiinga av karakterfri undervisning

Forskingsspørsmål: Korleis er utbreiinga av karakterfri undervegsvurdering?



Figur 5.2: Arbeider du på ein karakterfri skule?

Figur 5.2 viser at det berre er 2% som svarer ja på spørsmålet om dei arbeider på ein såkalla karakterfri skule. Det vart presisert at karakterfri tyder at ein ikkje gir elevane karakterar utanom halvårsvurdering og standpunkt. 1 av 5 respondentar oppgjev at dei arbeider på skular som er delvis karakterfrie, og forklarar det med at praksisen varierer i fag, trinn, klassar og seksjonar, og frå lærar til lærar. Fleire skular har gjennomført forsøk med karakterfri vurdering i ulike fag. Nokre har karakterfri oppstart der dei ikkje gir elevane karakterar i 1. termin, medan andre er heilt karakterfrie i Vg1 eller Vg1 og Vg2. Enkelte skular er berre karakterfrie i norskfaget, og då særleg på Vg1 og Vg2. Nokre skular har fokus på karakterdemping der dei har redusert tal på karakterar undervegs i terminen. Andre fortel at skulen er i ein utviklingsprosess for å innføre karakterfri vurdering.

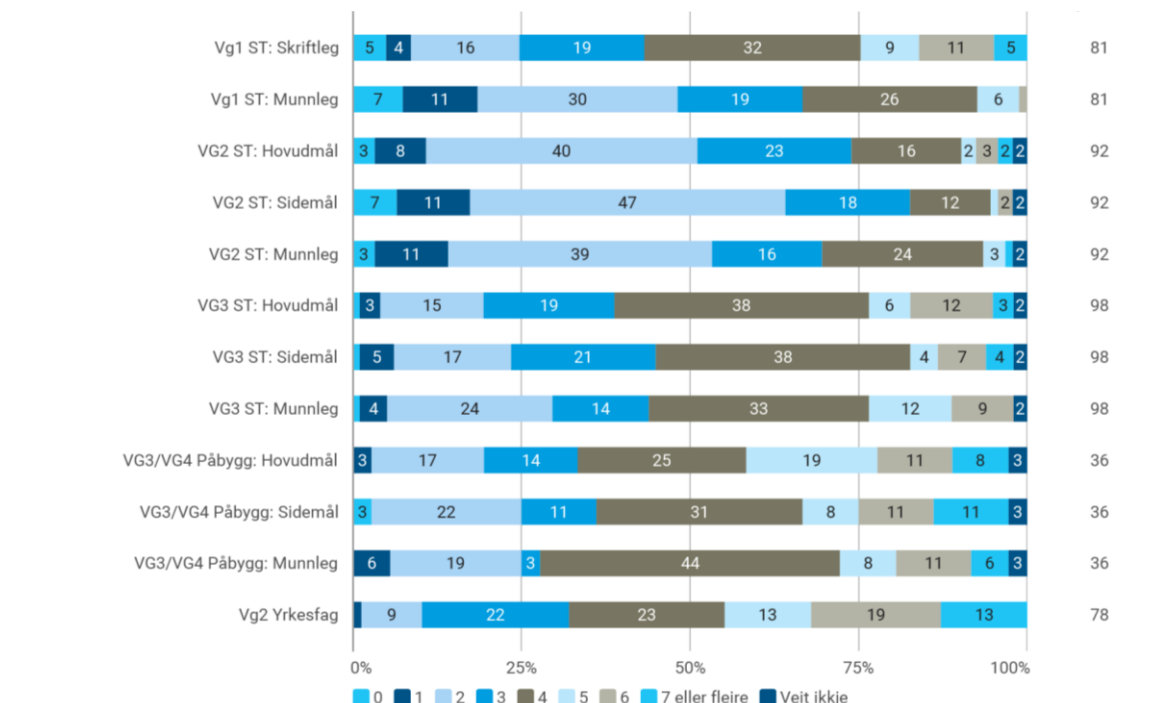


Figur 5.3: Gir du elevane karakterar i norskfaget utanom halvårsvurdering og standpunkt?

Figur 5.3 viser at 6% av lærarane i undersøkinga ikkje gir karakterar utanom halvårsvurdering og standpunkt. 14% av lærarane er delvis karakterfrie. Dei fleste som skriv at dei har ein delvis karakterfri vurderingspraksis, gir berre karakterar på Vg3. Det er også mange som har ein karakterdempa praksis der dei har redusert tal på vurderingar med karakter og arbeider meir med prosessarbeid i staden. Nokre har karakterfri 1. termin på Vg1, og andre har vore

med på forsøk med karakterfri vurdering i enkelte grupper. For nokon varierer den karakterfrie praksisen etter kva som passar for ulike klassar og ønske frå enkeltelevar.

Nokre av lærarane har prøvd karakterfri vurdering tidlegare, men gått tilbake til å gi elevane karakterar undervegs i terminen. Mange av desse forklarar at dei har gått tilbake til karaktervurdering etter ønske frå elevane. Elevane har grunngeve ønsket med at dei blir stressa og umotiverte av å ikkje få karakterar. Det er også mange som har hatt ein karakterfri vurderingspraksis på ein annan skule, men har gått tilbake til karaktervurdering etter at dei har bytta arbeidsplass. Nokre nemner fullførte prøveprosjekt som forklaring på kvifor dei ikkje har ein karakterfri praksis på noverande tidspunkt, medan andre underviser på andre trinn eller i andre klassar enn tidlegare. Fleire av lærarane som har gått tilbake til undervegsvurdering med karakterar, opplyser om at dei aller helst kunne tenke seg å droppe karakterane, men at dokumentasjonskrav og etablert vurderingskultur gjer det vanskeleg å halde på ein karakterfri praksis. Enkelte meiner at karaktervurdering fungerer betre enn karakterfri fordi dei meiner at det gir elevane ei tydelig tilbakemelding om nivå. Nokon meiner også at elevane nedprioriterer norsk på Vg1 og Vg2 dersom dei ikkje får karakterar.



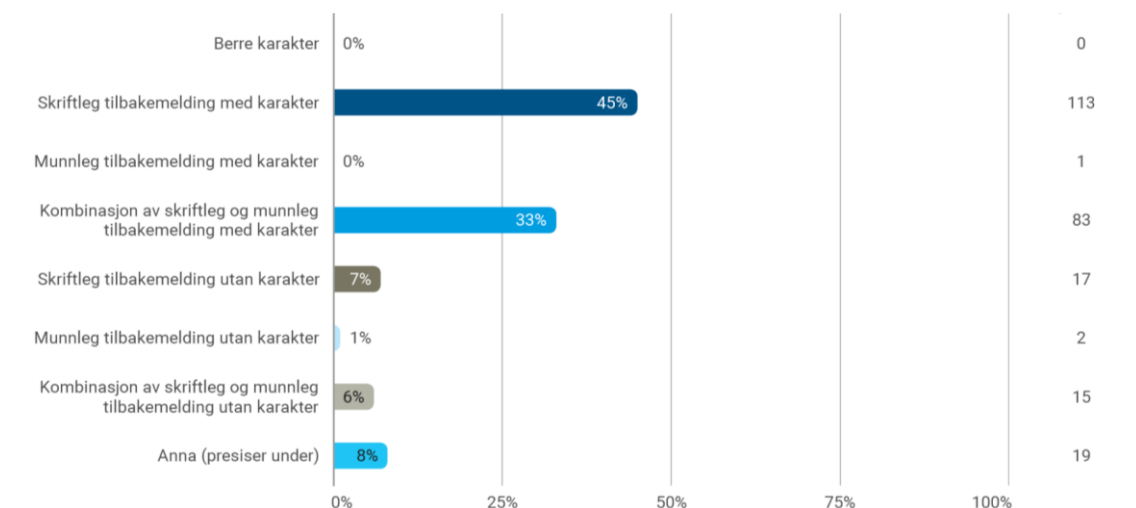
Figur 5.4: Tal på vurderingar med karakter i løpet av eit skuleår

Figur 5.4 viser ei oversikt over kor mange vurderingssituasjonar med karakter informantane

oppgir at dei har i løpet av eit år fordelt på dei ulike fagdisiplinane. Det ser ut til at det jamt over er flest vurderingar med karakter i skriftleg, medan det er litt færre i munnleg. Dei aller fleste gir karakterar etter undervegsvurdering fleire gonger i skuleåret, men det er nokre få som oppgjev at dei ikkje har karaktervurdering utanom halvårsvurdering og standpunkt. På Vg1 ST gjeld dette 5% av respondentane i skriftleg og 7% i munnleg. På Vg3 St er det 2% som ikkje gir karakterar utanom halvårsvurdering og standpunkt. På Vg2 YF er det ingen som oppgjev at dei ikkje gir nokon vurderingar med karakter. Om lag halvparten av respondentane som underviser på Vg3 ST inneverande skuleår gjennomfører 4–6 vurderingar med karakterar i kvar disiplin, noko som utgjer 12–18 karaktervurderingar i norsk løpet av skuleåret. 38% gir 4 karakterar i hovudmål og sidemål, og 33% gir 4 karakterar i munnleg. Blant dei som gir 2–3 karakterar fordeler svara seg på 34% i hovudmål, og 38% i sidemål og munnleg. På Vg2 YF gir 45% av respondentane 3–4 vurderingar med karakter i løpet av skuleåret, medan 19% gir 6 karakterar. På påbygg har over 60% minst 4 karaktervurderingar i kvar disiplin. På Vg2 ST oppgjev over halvparten at dei har 2 eller færre vurderingar med karakter i kvar disiplin.

### 5.1.3 Tilbakemeldingar etter skriftlege og munnlege vurderingssituasjonar

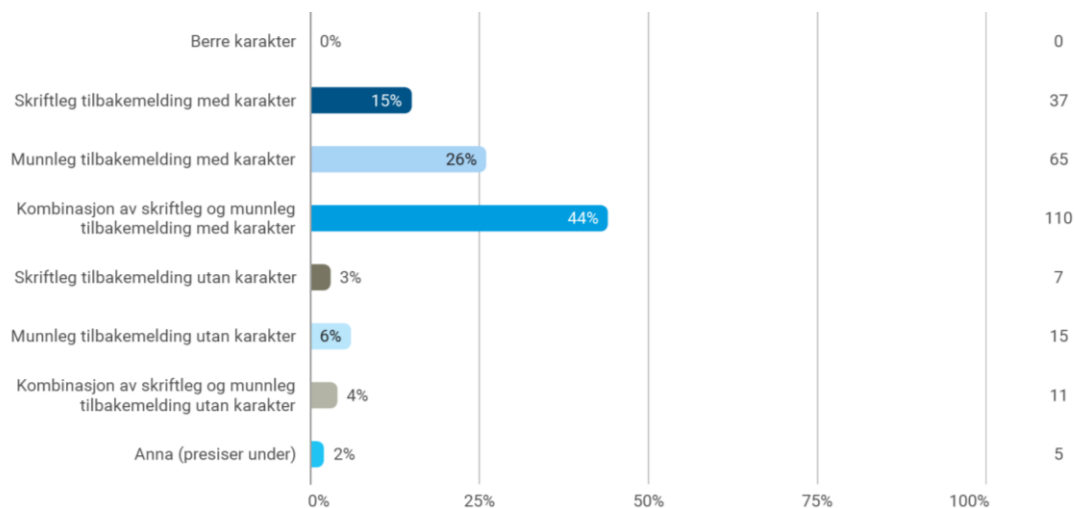
*Forskingsspørsmål: Kva slags tilbakemeldingar gir lærarane etter skriftlege og munnlege vurderingssituasjonar?*



Figur 5.5: Tilbakemelding etter skriftlege vurderingssituasjonar

Figur 5.5 viser at heile 78% av respondentane oftast gir ei skriftleg tilbakemelding med karakter eller ein kombinasjon av skriftleg og munnleg tilbakemelding med karakter etter

skriftlege vurderingssituasjonar. Det er berre 14% som oppgir at dei oftast gir tilbakemelding utan karakter. Dei 8% som har valt alternativet «anna», nemner tilbakemeldingstypar som video, måloppnåing og prosessarbeid. Nokre presiserer at dei lar det vere avstand i tid frå eleven får tilbakemelding utan karakter til han får karakteren. Elevane må arbeide med tilbakemeldinga før dei får karakteren.



Figur 5.6: Tilbakemelding etter munnlege vurderingssituasjonar

Figur 5.6 viser at 44% av respondentane oftast gir ein kombinasjon av skriftleg og munnleg tilbakemelding med karakter etter munnlege vurderingssituasjonar. 13% gir tilbakemelding utan karakter. Fire av respondentane som har kryssa av for alternativet «anna», grunngjev det med at vurderingspraksisen varierer frå gong til gong. Ein respondent skriv at han lar elevane vurdere den munnlege presentasjonen før han som lærar kjem med ei munnleg tilbakemelding i klasserommet.

#### 5.1.4 Endring av vurderingspraksis etter LK20

*Forskingsspørsmål: Korleis har karakterreduksjonen på Vg1ST etter LK20 påverka vurderingspraksisen?*

Dei aller fleste er positive til endringa og meiner LK20 sin reduksjon frå 3 til 2 karakterar på Vg1 ST gir meir tid og mindre stress. Respondentane opplyser om at redusert press på å skaffe vurderingsgrunnlag, gir betre tid til å arbeide med tilbakemeldingar og prosessarbeid. Mange skriv at dei har færre formelle vurderingssituasjonar enn dei har hatt tidlegare. Nokon uttrykker bekymring for redusert fokus på sidemål etter at hovudmål og sidemål vart slått

saman til éin karakter. Nokre informantar skriv at dei har færre vurderingssituasjonar på sidemål, og at dei lar hovudmålskarakteren vege tyngst i halvårsvurderinga. Det er også ein del som oppgjev at vurderingspraksisen deira er uendra eller nær uendra. Dette gjeld særleg dei som har hatt forsøksordning med éin karakter i norsk. Dei fleste har god erfaring med forsøksordninga. Fleire av dei som har hatt forsøksordning, melder om at auken frå 1 til 2 karakterar har ført til meir stress og vurderingspress

### **5.1.5 Kva uttrykkjer norsklærarane i undersøkinga om eigen vurderingspraksis?**

*Forskingsspørsmål: Kva uttrykkjer norsklærarane om eigen vurderingspraksis?*

*Det viktigste for meg når jeg vurderer elevarbeid i norskfaget er først og fremst å finne ut hva elevene er gode på. Deretter å gi de tilbakemeldinger slik at de får mulighet til å videreutvikle seg. Det er også viktig at elevene veit hva de blir vurdert i og hvordan de blir vurdert.*

På det opne innleiingsspørsmålet «Kva er det viktigaste for deg når du vurderer elevarbeid i norskfaget?» kom det inn mange ulike svar. Nokre skriv, med rette, at spørsmålet er upresist og nær umogleg å svare på. Eg ville formulert spørsmålet annleis om eg skulle gjort det på nytt, men respondentane presenterte likevel mange interessante refleksjonar. Innhaldet i dei aller fleste svara kan delast i to hovudkategoriar: vurderingskriterium og tilbakemeldingar.

Dei aller fleste som skriv om tilbakemeldingar er opptekne av at dei skal vere læringsfremjande. Mange legg vekt på at tilbakemeldingane må vere konkrete og oppgåveorienterte, og at dei må ha fokus på kva som kan utviklast vidare. Fleire meiner det er viktig å fokusere på meistring, og leite etter det eleven kan. Nokon presiserer at tilbakemeldinga må kome undervegs i vurderingsprosessen for at eleven skal kunne bruke tilbakemeldinga til noko. Nokre trekker fram at det er viktig at elevane forstår tilbakemeldingane dei får.

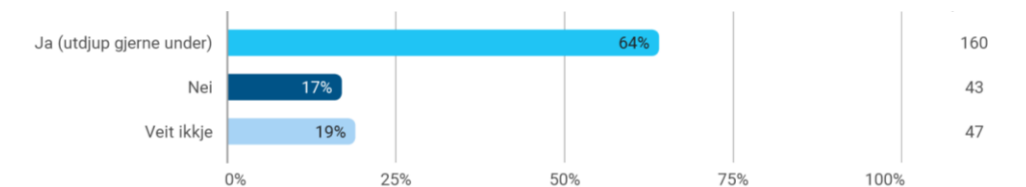
Dei som gjorde greie for vurderingskriterium, vektla kommunikasjon, forståing, måloppnåing og heilskapleg kompetanse. Det er fleire som trekker fram at dei undersøker om eleven svarer på oppgåva, og i kva grad elevteksten formidlar budskapet på ein reflektert og tydleg måte. Eit fleirtal nemner språk, struktur og fagleg innhald som sentrale kriterium, og det kan sjå ut som at språkkompetanse er særleg viktig. Mange meiner at vurderingskriteria må vere tydlege og kjente for eleven, og fleire skriv at dei bruker Udir sitt skjema for kjenneteikn på måloppnåing til eksamen.

Nokre av svara går utanfor hovudkategoriane tilbakemelding og vurderingskriterium. Nokon skriv at dei legg mest vekt på fagleg utvikling, refleksjon og innsikt i vurderingsarbeidet sitt. Andre nemner karaktergrunngeving og rettferdige karakterar som det viktigaste.

Eigenvurdering og variasjon i måtar å vise kompetanse på blir også trekt fram som sentrale faktorar i vurderingsarbeidet. Nokon uttrykker at dei fokuserer på å sikre eit breitt vurderingsgrunnlag, og ein av respondentane skriv følgjande om jakta på karaktergrunnlag:

*Godt spørsmål. Dessverre føler eg ofte at det viktigaste er å få eit karaktergrunnlag fordi vi har tre karakterar å setja i faget, heldigvis berre to etter fagfornyinga. Dersom eg prøver å gløyme karakterjakta, synest eg det viktigaste er å gje elevane gode tips til korleis dei skal bli betre skribentar.*

Det er berre 17% som ikkje ynskjer å endre noko i vurderingspraksisen sin, medan 64% skulle ynskje dei gjorde noko annleis:



Figur 5.7: Ønske om endring?

Overveldande mange ynskjer seg meir tid til å gi munnlege tilbakemeldingar. Fleire uttrykker at mange elevar og få timar gjer det praktisk utfordrande å gjennomføre vurderingssamtalar. Mange vil forbetre tilbakemeldingane dei gir. Dei ynskjer å gi tilbakemeldingar som er meir konkrete og læringsfremjande. Nokon skulle ynskje dei hadde meir tid til individuell oppfølging og arbeid med tilbakemeldingar. Andre uttrykker at dei gjerne vil jobbe meir med eigenvurdering. Det er fleire som kan tenke seg å arbeide meir med prosessarbeid og mappevurdering, men dei opplever at tida ikkje strekk til.

Mange er tydelege på at dei ynskjer å bruke mindre tid på vurderingsarbeid. Dei opplever at vurdering i norskfaget er enormt tidkrevjande, samtidig som dei er usikre på kva utbytte elevane får av tilbakemeldingane. Fleire skriv at dei leitar etter måtar å effektivisere vurdering på, og nokon ynskjer å gi fleire munnlege tilbakemeldingar ved hjelp av video. Nokon vil redusere tal på vurderingar med karakter, medan andre aller helst skulle ynskje dei heilt kunne sleppe å setje karakterar utanom halvårsvurdering og standpunkt. Mange av respondentane

uttrykker eit ønske om å ha færre vurderingssituasjonar, men opplever at det står fleire hinder i vegen for å få det til. Ein respondent uttrykker følgjande:

*Jeg skulle gjerne hatt færre vurderingssituasjoner, men tre terminkarakterer fører til hyppige vurderingssituasjoner. Jeg skulle også gjerne sikret meg bedre at elevene forstår tilbakemeldingene de får, og jeg skulle gjerne hatt tid til å jobbe mer med prosessorientert skriving enn det jeg har.*

### **5.1.6 Det er den draumen ...**

Det er svært mange som har klare tankar om kva slags vurderingspraksis dei vil ha, men dei fleste opplever at ressursrammene avgrensar handlingsrommet. Eit overveldande stort fleirtal av svara handlar om tid når eg spør om kva som skal til for å gjennomføre ønska vurderingspraksis. Tidspress og arbeidsbelastning påverkar vurderinga i stor grad, og respondentane skriv at dei treng årsrammereduksjon eller færre elevar for å kunne drive vurdering på den måten dei skulle ønske dei gjorde. Fleire skriv og at dei treng grupperom til å gjennomføre elevsamtalar i.

Mange av respondentane kan tenke seg å prøve karakterfri undervegsvurdering, men meiner at den etablerte vurderingskulturen ved skulen gjer det vanskeleg å gå i gang med ein slik praksis på eiga hand. Fleire meiner at ein må ha ein meir einsretta vurderingspraksis dersom ein skal få elevane til å forstå fordelane med karakterfri vurdering. Dei meiner at det trengst støtte frå leiinga og meir samarbeid i kollegiet for å få til gode endringar i vurderingspraksis:

*Felles praksis på skulen er avgjerande. Det er og behov for ei haldningsendring hos elevar og føresette når det gjeld karakterar. Mi erfaring er at motstand mot å fjerna karakterar gjerne heng saman med manglande forståing (hos elevar og føresette) for skilnaden på undervegsvurdering og sluttvurdering – noko eg synst er underleg, då elevane har lang skuleerfaring før dei kjem til meg.*

Fleire av respondentane meiner at den etablerte vurderingskulturen er i ferd med å endre seg, men at ein treng tilrettelagte rammer for å få til karakterfri undervegsvurdering. Struktur og organisering av skuleåret blir trekt fram som viktige faktorar, der ein for eksempel må gå bort frå felles prøveplan på skulen. Det blir også nemnt at leiinga må legge til rette for diskusjon, samarbeid og erfaringsdeling. Nokre av lærarane meiner at krav om dokumentasjon legg føringar for karaktervurdering, men at det likevel kan vere mogleg å utvikle ein felles plan for gjennomføring:

*Vi må for det første bli møtt med forståelse for at det ikke ligger et visst antall karakterer i systemet hvor vi fører disse. Så det må tas opp over oss hvordan vi forholder oss til dette kravet, og hvordan vi*

*kan løse dette mot fylket og eventuelle klager. Så må vi sammen i seksjonen legge en plan for gjennomføring av ny vurderingspraksis. Det bør være likt i alle fall for elevene på samme trinn.*

Nokon påpeikar at karakterar kan ha varierende påverknad på ulike typar elevar og meiner at ein må sjå på fleire sider av vurderingsforskinga. Andre stiller spørsmål til ukritisk innføring av utviklingsprosjekt og etterlyser meir nyanserte diskusjonar:

*Jeg føler at vi har stor frihet til å prøve ut og eksperimentere. Det triste er mange gjør det samme og følger strømninger i tiden. Da får man ikke muligheten til å forske på egen praksis og teste ut det reelle mangfoldet. Skoleledere blir ofte begeistret for det som er i tiden. Det er ikke tilfeldig at mange skoler tester ut prosjekt med kun karakter til jul og sommer parallelt. Jeg savner diskusjoner som er litt mer nyanserte, der svaret ikke er gitt på forhånd.*

## 5.2 Intervju

Det andre spørsmålet i problemstillinga mi er følgjande: *Korleis vurderer dei lærarane som driv undervegsvurdering utan karakterar?* I dette kapittelet vil eg presentere relevante funn for den problemstillinga. Eg har intervjuet sju lektorar om erfaringane dei har med karakterfri undervegsvurdering i norsk på vgs. Informantane har hovudsakeleg erfaring med karakterfri undervegsvurdering på studieførebuande. Eit par av informantane har også prøvd karakterfri vurdering på yrkesfag YF men kjem ikkje spesifikt inn på det i intervjuet.

Eg har strukturert kapittelet etter forskingsspørsmåla mine om kvifor informantane har starta med karakterfri undervegsvurdering, korleis ein kan arbeide med vurdering utan karakterar, kva respons elevane får på kompetanse dei viser undervgs, kva som er grunnlag for halvårsvurdering og standpunkt, og kva fordelar og ulemper informantane meiner praksisen har (sjå kap. 1.2). Eg presenterer resultatata samla og illustrerer funn med sitat frå intervjuet. Informantane mine kjem med mange interessante døme frå praksis, men eg har naturlegvis ikkje plass til å kome inn på alt her. Fullstendige transkripsjonar av alle intervjuet er derfor vedlagt oppgåva (sjå vedlegg 4A–G).

Spørjeundersøkinga mi viste at fleire lærarar meiner det som hindrar dei i å redusere bruk av karakterar, er manglande kunnskap om *korleis* dei skal gjere det. Avslutningsvis i intervjuet bad eg derfor informantane kome med tips til lærarar som har lyst til å prøve karakterfri undervegsvurdering. Her fekk informantane høve til å konkretisere nokre av tankane dei hadde vore inne på tidlegare i intervjuet. Eg deler desse tipsa i siste del av resultatkapittelet, før eg oppsummerer sentrale funn frå intervjuet.



Som tabellen under viser har informantane eitt til sju års erfaring med karakterfri undervegsvurdering. Intervjua vart gjennomført på hausten, så inneverande skuleår er ikkje medrekna. Tre av informantane starta med karakterfri undervegsvurdering som del av eit felles prosjekt ved skulen dei arbeider på, medan dei fire andre endra praksis på eige initiativ, åleine eller i samarbeid med kollegaer. Informantane arbeider på ulike skular i by og distrikt. Alle informantane har gode erfaringar med karakterfri undervegsvurdering. Sjølv om dei har møtt fleire utfordringar, er det ingen som ynskjer å gå tilbake til karaktervurdering.

Tabell 5.1: Oversikt over informantane

	<b>Andreas</b>	<b>Berit</b>	<b>Camilla</b>	<b>Dag</b>	<b>Elise</b>	<b>Frida</b>	<b>Guri</b>
Utdanning	Lektor	Lektor	Lektor	Lektor	Lektor	Lektor	Lektor
Arbeidserf. i skulen	12 år	16 år	Ca. 10 år	19 år	Ca. 4 år	11 år	15 år
Erf. med karakterfri	5–6 år	6–7 år	2 år	2 år	2 år	3 år	1 år
Årstrinn	Vg1 ST Vg2 ST Vg3ST	Vg1 ST Vg2 ST Vg3ST*	Vg1 ST Vg2 ST Vg3ST	Vg3 påbygg	Vg1 ST Vg2 ST	Vg1 ST Vg2 ST	Vg1 ST Vg2 ST
Skuleprosjekt/ kollega-samarbeid/ individuell praksis	Kollega-samarbeid klasse	Skuleprosjekt:				Kollega-samarbeid seksjon	Kollega-samarbeid trinn
		Karakterdempa oppstart Vg1	Karakterfri norsk Vg1 og Vg2	Karakterfri vurdering på påbygg	Karakterdempa vurdering alle trinn**		
	Individuell praksis					Individuell praksis	

\* Karakterdempa, men ikkje heilt karakterfritt

\*\* Gir karakterar på Vg3

\*\*\* Fag som ikkje er avgangsfag har berre terminkarakterar. I avgangsfag kan elevane be om å få karakterar i 2. termin

### 5.2.1 Kvifor karakterfri undervegsvurdering?

Informantane grunngjev hovudsakleg overgangen til karakterfri undervegsvurdering med eit ønske om meir fokus på læring og mindre fokus på prestasjon. Fire av informantane starta med karakterfri undervegsvurdering på individuelt initiativ, medan dei siste tre har endra vurderingspraksis gjennom prosjekt ved skulane dei arbeider på. Fleire av informantane opplever at karakterar tar fokus frå læring. Nokre av informantane arbeider på populære skular som har høgt inntakssnitt. To av informantane fortel at skulane starta med karakterdemping blant anna for å redusere stress og press hos høgtpresterande elevar, medan ein annan informant arbeider på ein skule som innførte karakterdemping som eit prosjekt for å redusere fråfall blant elevane på påbygg.

### 5.2.1.1. Karakteren står i vegen for læringa

Alle informantane gir uttrykk for at elevane fokuserer uforholdsmessig mykje på karakterar. Andreas fortel at han har brukt mykje tid på å skrive tilbakemeldingar elevane har hatt lite nytte av. Han og nokre kollegaer vart einige om å prøve karakterfri i ein Vg1-klasse dei hadde saman etter at skulen hadde hatt besøk av nokon som fortalde om erfaringane sine med karakterfri vurdering. Frida gjekk over til karakterfri vurdering på Vg1 då skulen vart med i Udir sitt karakterforsøksprosjekt. Det å berre skulle setje éin terminkarakter frigjorde ein del av stresset med å ha nok vurderingsgrunnlag. Frida endra vurderingspraksis fordi ho opplevde at tilbakemeldingane ho brukte mykje tid på var lite motiverande og påverka relasjonar på ein negativ måte. Fleire av informantane meiner at karakterar kan vere øydeleggande for forholdet til elevane. Guri gjekk over til karakterfri vurdering saman med lærarane i dei filologiske faga på Vg1 førre skuleår. Ho fortel om opplevingar med dårleg samsvar mellom tida ho brukte på vurdering og elevane sitt læringsutbytte:

*Eg såg at elevane var mykje meir opptekne av talet i staden for kommentaren. Vi brukar jo mykje tid på å skrive kommentarar, og så blir dei ikkje brukt. Ein ser for eksempel at tekstane blir liggande igjen på golvet i klasserommet, og der har eg jobba i timevis med å kommentere. [...] Kva er eigentleg vitsen med karakterar om dei ikkje lærer noko av dei?*

Berit opplever at karaktervurdering er i konflikt med læringssynet ho har. Ho gjekk gradvis over til karakterfri undervegsvurdering fordi ho syntest det var problematisk at fokuset på vurdering var større enn på læring:

*For ein 5, 6, 7 år sidan byrja eg gradvis å legge karakterane bort, fordi eg følte at det ikkje var hensiktsmessig med tanke på elevane og den måten eg ynskjer å drive undervisning på. For meg er det eit stort problem i norsk skule at elevane sit med ei kjensle av å bli vurdert i staden for å tenke at her skal vi vere for å lære og øve, og kose oss med faget.*

### 5.2.1.2 Høgt snitt, høge ambisjonar og høge skuldrer

For tre år sidan innførte skulen til Berit noko dei kallar karakterdempa oppstart. Det vil seie at ingen faglærar får lov til å gi meir enn éin karakter i løpet av første termin. Elevane får ingen karakterar før haustferien, og faglærar skal ha ein samtale med eleven etter ein eventuell test eller prøve. Ordninga vart innført mellom anna for å dempe prestasjonspress hos elevane:

*Her på [skulen] har vi elevar som kjem inn med høgt snitt, høge ambisjonar og høge skuldrer, og dei startar å samanlikne seg sjølv med andre, dei set seg sjølv og andre i bås, «åja du er ein trear i faget, eg er ein seksarelev, eg». Det vil vi forsøke å dempe.*

Elise fortel også om elevar som kategoriserer seg etter kva nivå dei presterer på. Ho meiner at karakterfri vurdering er positivt for det sosiale samspelet i ein klasse fordi det opnar for å fokusere på andre ting enn resultat:

*På Vg1 synest eg det er veldig fint at dei ikkje veit korleis dei ligg an i forhold til dei andre. Du har ikkje lyst til å vere på gruppe med ein trear om du er ein seksar. Men du kan vere på gruppe med ein person du ikkje veit kva karakter har fått. Så kyniske er dei jo. Då vel dei kvarandre etter korleis dei likar kvarandre, eller arbeidsmåten eller korleis dei matchar fagleg, og er kanskje ikkje så opptekne av karakterar i starten. Dei blir jo veldig fort bevisste på det, men eg trur det er bra for det sosiale samspelet i kvar klasse, i alle fall når ein startar på Vg1, på ein ny skule der dei ikkje kjenner nokon.*

Skulen til Elise innførte karakterfri vurdering i alle fag og på alle trinn for tre-fire år sidan, men praksisen møtte mykje motstand hos elevane. Dersom elevane ynskjer det, kan dei no få karakterar i 2. termin i avgangsfag. Elise synest karakterfri vurdering gjer det mogleg å arbeide meir heilskapleg med vurdering og rette fokus mot det kvar enkelt elev har behov for. Camilla fortel også om elevar som er svært opptekne av karakterar når dei startar ved skulen. Camilla arbeider på ein skule der elevane berre får terminkarakterar i norsk på Vg1 og Vg2. Ordninga vart innført samtidig som forsøksordninga med éin karakter i norsk, og var allereie etablert då Camilla starta å jobbe ved skulen. Camilla seier at det passa ho utmerka å kunne kommentere kva som er bra og dårleg utan å fokusere på eit tal.

### **5.2.2 Korleis kan ein arbeide med vurdering utan å gi karakterar undervegs i terminen?**

Informantane arbeider med vurdering på mange ulike måtar, men fokus på heilskap og læring går igjen hos alle. Mykje av den tradisjonelle tavleundervisninga er erstatta av dialogbasert undervisning. Dei fleste har gått heilt bort frå tradisjonelle prøvar. Mange arbeider med prosessarbeid og mappe. Alle har fagsamtalar om vurdering med elevane fleire gonger i løpet av skuleåret, og fleire av informantane lar elevane foreslå terminkarakter sjølv.

Eigenvurdering er ein sentral del av karakterfri vurdering for nokon av informantane, men fleire seier dei synest det er vanskeleg å finne ein god eigenvurderingspraksis. Informantane som har hatt elevar frå Vg1 til Vg3, fortel om større fokus på sjølvstende på Vg3.

Andreas vektlegg det han kallar responsarbeid der elevane får tilbakemelding frå medelevar og lærar undervegs i prosessen. Han bruker baklengs planlegging der elevane arbeider med ulike fokusområde i konsentrerte tidsintervall:

*Eg jobbar veldig mykje med responsarbeid. Fagdagar treng ikkje vere ein dag der elevane berre skal vise kva dei kan, det har eg gått heilt bort frå. Eg er oppteken av at skriving er ein prosess. Eg veit ikkje om eg lukkast, men eg prøver å jobbe med baklengs planlegging. Eg prøver å vere tydeleg på kva som er målet for det elevane jobbar med.*

Undervisninga til Berit er prega av det ho kallar utforskande samtalar. Ho gjer greie for ein strukturert og fastsett plan for undervisning og vurderingsarbeid på alle trinn der ho har fokus på ei heilskapleg vurdering av det elevane gjer. På Vg1 og Vg2 er det mappevurdering, prosessarbeid og arbeid med tema over tid, medan elevane på Vg3 har fleire formaliserte vurderingssituasjonar med for eksempel skrivedagar som liknar på eksamen:

*På Vg1 synest eg det er veldig viktig å ikkje ha noko vektlegging av karakterar i det heile tatt. [...] Eg snakkar heile tida med elevane om at dei ikkje er her for å bli vurdert, dei er her for å lære: «Vi lærer, vi øver, her gjer de ting for første gong, ikkje tenk på karakterar, berre legg det bort.» Vi tar heller ein prat når det nærmar seg jul der vi oppsummerer halvåret og snakkar om kor dei ligg hen. Då må eg jo, for eg må jo setje terminkarakter på dei. Det har eg eigentleg ikkje noko lyst til, men eg må. Og då forstår eg jo og at dei også treng ei forklaring på det.*

Camilla har fleire års erfaring med å jobbe på privatistgymnas og er vant til å jobbe karakterfritt. Ho bruker mykje eigenvurdering i den karakterfrie praksisen sin og lar elevane setje terminkarakter på seg sjølv. Camilla er ikkje oppteken av at elevane skal arbeide vidare med tekstane etter dei er ferdige, men vektlegg heller samarbeid og rettleiing undervegs i skriveprosessen:

*Det har lenge vore på moten at dei skal skrive på nytt etter dei får tilbakemelding. Min erfaring er at korkje eg eller elevane er interessert i det. Det er ein veldig tung materie. Berre nokre veldig få gidd det. Du har jo ikkje lyst til å skrive ein tekst du er ferdig med på nytt. Men under slike heildagsskriveøkter lar vi dei få lov til å samarbeide. Mange av oss driv med det, vi har organisert det slik at dei får snakke saman. Først les dei novella, eller kva det no er, og så har dei ein halvtime der det er lov å snakke saman, dei sit alltid fire og fire saman på bord. Deretter pleier eg å setje meg ein plass, og så kan dei kome og be om tilbakemelding undervegs, medan dei skriv. Dei er veldig mottakelege for tilbakemelding før dei er ferdige.*

Dag arbeider på påbygg og har ein vurderingspraksis som inneheld mykje individuell rettleiing av enkeltelevar. Han har kortare undervisningsbolkar no enn tidlegare og fokuserer meir på kompetansemål enn lærebok. Det er valfritt å arbeide vidare etter tilbakemelding, men elevane kan i utgangspunktet jobbe vidare med tekstar fram til standpunkt karakteren skal setjast. Elevane arbeider i klassenotatblokk i OneNote med eit eige mappesystem der elevane får rettleiing undervegs i skriveprosessen:

*Vi har laga ein mappestruktur i OneNote, ei mappe for skulearbeid, ei for vurdering og ei for evaluering. Om dei synest det arbeidet dei har gjort er så bra at dei vil ha ein karakter eller at dei vil ha det med i ei stor vurdering, legg dei det inn i vurdering. Og om dei har gjort ting undervegs som dei vil at eg skal sjå gjennom på nytt, legg dei det inn i evalueringsmappa. I norsk har vi også stort sett slutta med skriftleg tilbakemelding. Det er stort sett ingen sluttkommentar lenger.*

Elise fokuserer mykje på prosess-skriving og eigenvurdering. Ho lar elevane fylle ut ei mål og ambisjonsavklaring som ho bruker for å halde oversikt gjennom skuleåret:

*Kvart år byrjar eg semesteret med at elevane fyller ut skjemaet "Korleis har du gjort det i norsk tidlegare?". Eg stiller ikkje spesifikke spørsmål om karakterar, men det første dei skriv er kva karakter dei fekk i 10. klasse, og dei er tydelege på om dei vil behalde den karakteren eller ikkje. Eg kallar det Mål og ambisjonsavklaring. Eg vil vite litt om kva mål dei har, og kva ambisjonar dei har[...] Reint praktisk fyller dei ut kva mål dei har, korleis dei har gjort det før, kva ambisjonar dei har og kva typar tilbakemeldingar dei likar å få. Og så pleier eg å ta utskrift. Ein må lage litt system for å klare å halde oversikt når ein ikkje har karakterar.*

Frida ber også elevane setje eit karaktermål i starten av skuleåret, og i løpet av terminen har ho fleire samtalar med elevane om korleis dei ligg an i forhold til det målet. Frida brukar klassenotatblokk og mappevurdering, og lar elevane velje noko av det dei vil ho skal vurdere:

*Eg har jobba ei god stund med mapper, altså at elevane vel ut produkt, vi skriv jo i klassenotatbok nesten kvar einaste time på, eller at dei sender inn ting, eller utgangsbillett. Dei viser meg kva dei har skrive når dei går ut døra. Dei vel sjølve ut kva dei er nøgde med, eller kva dei vil at eg skal vurdere, og så har eg som regel tatt ei sluttvurdering på det. Men eg har og berre hatt ein annan variant der, for det er ikkje alle som er så glad i mappe heller, fordi ein då kanskje føler at ein aldri blir ferdig. Det er nokon som synest det er veldig godt å berre setje punktum, at dei ikkje kan jobbe vidare med det, særleg dei som er litt høgtpresterande. Dei vil liksom alltid bli betre, og nokre gonger er det berre nok. Då har eg berre jobba mykje med at dei alltid får så mange utkast dei vil fram til ein viss dato, der eg då har sagt: «Ok, no er vi ferdig med teksten, no har du vist denne kompetansen.» Deretter har vi ein fagsamtale der eg prøver å beskrive kompetansen meir enn karakter og nivå, og så er det ny periode.*

Guri har berre prøvd karakterfri undervegsvurdering i eitt år, og gir uttrykk for at ho framleis er i ein utprøvingfase der ho leitar etter gode måtar å gjennomføre praksisen på. Ho seier at ho alltid har gitt mykje kommentarar i norsk, og bortsett frå at ho ikkje set karakterar undervegs, trur ho praksisen hennar er nokså lik slik han var før. Elevane arbeider med skriving i prosess, men ho er usikker på korleis elevane arbeider vidare etter tilbakemelding:

*Dei jobba med førsteutkast på skulen, og så trur eg vi hadde ein samtale om førsteutkastet, og så fekk dei beskjed om at andreutkastet skulle leverast om to veker. Eg sit og rettar noko no, og no tenker eg på korleis dei skal arbeide med det. Det var nokon som berre leverte eitt avsnitt då dei skreiv førsteutkast i*

*fjor, fordi dei brukte tida på andre ting. Dei har hatt ein del tid til å skrive teksten på skulen no og, og no når det berre er ei endeleg innlevering har fleire skrive meir. Men eg skal ha samtale med dei og snakke gjennom teksten.*

Guri opplever at det kan vere vanskeleg å få elevane til å arbeide godt med førsteutkastet på eiga hand, og håpar elevane vil få fleire tankar om korleis dei kan arbeide vidare etter dei har hatt ein samtale om teksten.

#### 5.2.2.1 Skriftlege vurderingssituasjonar: skrivedagar, prosessarbeid og mappe

Alle informantane jobbar med tekst i prosess på ein eller annan måte, men det er berre nokre som har mappevurdering. Fleire av informantane fortel at dei har gått bort frå prøvar i norskfaget, og tradisjonell tentamen er erstatta av skrivedagar med rettleiing frå lærar og medelevar. Nokre av informantane tar inn eit førsteutkast som dei lar elevane arbeide vidare med når dei har fått respons frå lærar etter skrivedagen. Frida er svært nøgd med skrivedagane og meiner dei fortel mykje om elevane sin fagkompetanse og skrivestrategi. Elevane arbeider med eit eksamensliknande oppgavesett og får høve til å samarbeide med kvarandre og stille konkrete spørsmål til læraren undervegs:

*Då får dei kanskje ein halvtime til å snakke med kvarandre. Først snakkar dei om tekstforståing, og kva slags oppgåver dei vil velje. Kanskje dei som har valt same oppgåve kan snakke saman og ha litt brainstorming først, for det hjelper ein del av dei som har litt skrivesperre som ikkje har peiling på kva dei skal få ned. Dei treng berre nokre knaggar. Og så synest eg at det gir meg veldig mykje informasjon om kva dei synest er vanskeleg, og kva dei kan frå før. Sånn sett er veldig glad i ein sånn skrivedag. Berre den eine dagen kan gi deg mykje informasjon om korleis dei angrip ei oppgåve, korleis dei fullfører, om dei sovnar undervegs, og om dei greier å halde fokus. Eg synest dei har veldig fornuftige spørsmål. I starten var det mykje sånn «Kan du berre lese teksten min seie om det er bra?», men etterkvart har eg sagt «sånne spørsmål svarer eg ikkje på, men du kan be om rettleiing på to ting». Eller «Du kan peike på eitt avsnitt og seie kva du synest er problematisk», for då jobbar vi jo med metaspråk. Då kan dei seie «Er den temasetninga her god nok, eller?».*

Berit fortel om eit tverrfagleg undervisningsopplegg i samfunnsfag og norsk. Elevane arbeider med temaet høgreekstremisme over eit lengre tidsrom, og opplegget endar både i eit skriftleg og eit munnleg produkt:

*For eksempel no når vi arbeider med høgreekstremisme, arbeider vi med det både skriftleg og munnleg. Det er jo denne djupnelæringsbiten som vi tenker på, heilskaplege, store, utforskande arbeid som gjerne varer i mange veker. Når dei arbeider med høgreekstremisme les vi mange tekstar. Elevane set seg inn i saka og har ein utforskande samtale der dei går grundig inn i ein av tekstane. Dei byrjar så smått å gå inn i retorikk og argumentasjon som vi har jobba med, i tillegg til at dei skriv fagartikkel. Vi har ein*

*klasedebatt om temaet, der dei skal bruke alle tekstane til å kunne formulere eigne argument. Det kan for eksempel vere «Korleis skal vi kunne forebygge radikaliserings i Noreg i dag», eller eit anna ope spørsmål. Til slutt lagar dei ein haldningskampanje, som er ein samansett tekst, der dei skal prøve å treffe ei målgruppe, for å unngå at folk blir radikalisert. Det er ei open oppgåve som kan ha mange vendingar. Men alt heng saman med alt, då.*

### 5.2.2.2 Munnlege vurderingssituasjonar: heilskap og samtalar

Informantane lar elevane vise munnleg kompetanse på ulike måtar. Elevane til Dag har munnlege presentasjonar for læraren eller klassen. Dei har også laga podcast og hatt dramatisering. Vg3-elevane til Berit brukar å halde ein *TED talk* med sjølvvalt problemstilling knytt til eit tema dei arbeider med. Elise prioriterer å gjennomføre gruppesamtalar om tekstar på Vg1, medan Guri sine elevar har tatt videoopptak av gruppediskusjonar. Guri likar å ha klasediskusjonar, men opplever at det ikkje alltid fungerer like godt. Ho meiner elevane bør kunne vise munnleg kompetanse i klasserommet, men er også oppteken av at elevar som ikkje er munnleg aktive, ikkje skal bli straffa for det. Frida sine elevar viser fagkompetanse munnleg i blant anna sokratiske sirkular, debattar, appellar og munnlege diskusjonar i timane. Camilla forsøker å tenke heilskap når ho vurderer munnleg på Vg1 og Vg2. Ho bruker både samtalar og presentasjonar, og seier at ho smugvurderer elevane litt under småpresentasjonar i klasserommet:

*Og så har eg mykje småpresentasjonar i klasserommet der eg kanskje smugvurderer dei utan at dei veit. Vi fordeler stoff litt utover, og så presenterer dei for kvarandre. Det er mest for å øve på å presentere for kvarandre. Dei er jo så redde. Om du ikkje kallar det for ei formell vurdering blir dei ikkje så redde.*

Berit er oppteken av å la elevane få vise kva dei kan, og ser også etter heilskapleg munnleg kompetanse. På Vg1 fortel ho elevane at alt dei gjer er undervegsvurdering, og at ho treng å observere dei over tid før ho kan vurdere kompetansen deira. Elevane lagar samansette tekstar knytt til det tverrfaglege temaet dei arbeider med, elles arbeider dei mykje med utforskande samtalar. Desse samtalane er ein viktig del av norskundervisninga til Berit, og ho gjennomfører så mange ho kan i løpet av ein termin. Her diskuterer elevane tekstar i større eller mindre grupper medan ho som lærar meir eller mindre er observatør:

*Norskundervisninga mi er nesten sånne utforskande samtalar. I alle fall når ein kjem opp på Vg2 og Vg3. Og då er det sånn: «Les denne teksten», eller «les desse tre tekstane», og etter ein halvtime skal fire elevar snakke om tekstane. Eventuelt, - no har vi jobba godt med lyrikk under temaet identitet, og så får dei eit ukjent dikt når dei kjem inn i samtale. Då er det dette djupnelæringsprinsippet, at det skal føregå både i førebudde og uførebudde situasjonar. Då må dei vise det dei kan i den uførebudde situasjonen. Det prioriterer eg. Om dei er med på ein lengre utforskande samtale den timen, treng dei*

*ikkje gjere noko meir den timen. Dét er bra. Og eg prøver å snakke så lite som mogleg. Eg held meg litt unna. Og av og til har vi plenumsamtalar og, og då lar eg gjerne to elevar styre den samtalen, og så kan eg sitje bak og berre lytte.*

### 5.2.2.3 Innføring av karakterar og gradvis førebuing til eksamen på Vg3

Informantane som underviser på Vg3 har eit gradvis aukande fokus på eksamenstrening det siste året på vgs. Andreas gir ikkje karakterar på Vg3, men både Andreas og Camilla fortel at Vg3 har eksamenstreningssituasjonar der elevane må arbeide meir sjølvstendig enn det dei har gjort på Vg1 og Vg2. Elevane til Camilla får karakterar på Vg3, og skulen set av to heile dagar til vurdering i tillegg til 3-timarsøktar i norsk for avgangsklassane. Dagane kan brukast til både skriftleg og munnleg vurdering. På skulen til Frida er den siste skrivedagen på Vg3 utan rettleiing. Elevane til Berit har fire skrivedagar og to fordjupingsemne i løpet av Vg3. Fordjupingsemna arbeider dei med over ein lengre periode, men skrivedagane med eksamensliknande oppgåvesett blir gjennomført på skulen. Berit svarer på spørsmål og rettleier tekstane, men tar dei ikkje inn for å gi undervegsvurdering. Berit meiner det er riktig å ha skrivedagar på skulen på Vg3 for å sikre at elevane produserer sjølvstendig arbeid:

*Når dei får tid til å skrive heime, veit vi ikkje kor mykje hjelp dei får. Og har dei ressurssterke foreldre, nokon har jo norsklærarforeldre, sant. Og det er ikkje sånn at vi seier at dei ikkje kan få noko hjelp, når dei skriv i prosess, så ligg det jo der. Der det som kanskje er fordelene med dei skrivedagane på Vg3. Det at vi får testa kor sjølvstendige dei er, i større grad. Om dei har fått veldig mykje hjelp, blir det eit korrektiv.*

### 5.2.2.3 Eigenvurdering

Andreas, Camilla, Dag og Elise har stort fokus på å la elevane vurdere seg sjølv, medan Frida og Guri synest det er vanskeleg å få til god eigenvurdering. Berit seier at elevane ikkje likar eigenvurdering, men trur det er nyttig og meiner ho kunne ha jobba meir strukturert med det. Andreas lar elevane arbeide med eit tilpassa eigenvurderingsskjema etter ei skriveøkt:

*Dersom dei har skrivning i ei norskøkt, arbeider dei vidare med eit tilpassa eigenvurderingsskjema i neste norskøkt. Dei les gjennom teksten åleine eller i par og vurderer kva som er bra og kva dei kan gjere betre. [...] Eg brukar det same skjemaet, som eg forhåpentlegvis blir ferdig med til norskøkt etter det igjen. Då får elevane si eiga vurdering, og mi. Eller sin eigen respons og min respons. [...] Og så arbeider dei vidare med det.*

Eigenvurdering er ein viktig del av Elise sin vurderingspraksis der ho forsøker å la det vere kontinuitet i tilbakemeldingane frå oppgåve til oppgåve:



*Dei får først tilbakemelding frå meg eller nokon andre, og så får dei ei slutt-tilbakemelding som dei må skrive vekstpunkt til, som dei tar med seg inn i neste tekst. Eg ber dei alltid lese tilbakemeldingane i vekstpunkta før dei skriv neste tekst. Det skal liksom vere note to self: dette må eg fokusere på. Og så er det det eg rettleier på.*

Elise meiner elevane treffer godt når dei fyller ut eit skjema der dei grunngjev kva karakter dei trur dei ligg på ved terminslutt. Camilla brukar også mykje eigenvurdering, og ho lar elevane setje terminkarakter på seg sjølv:

*Dei har eigenvurdering kvar gong dei gjer noko, eller ikkje på alt, for dei sjølv synest ikkje det er så kjekt. Og til jul og sommaren lagar eg gjerne ei spørjegrøe med alt vi har vore gjennom. Då så spør eg sånn: «Veit du kva ein temasetning er? Kjenner du til appellformene? Kva er eigentleg patosappell?», mest for at dei skal ransake sin eigen hjerne og prøve å hugse. «Har eg lært noko? Kan eg noko eigentleg?» Og så spør eg nedst: «Kva karakter synest du sjølv at du skal ha i norsk?», og så svarer dei.*

Elevane til Dag må argumentere for karakter til termin- og standpunkt ut frå arbeid dei har levert i OneNote i løpet av skuleåret:

*Eg set standpunktkarakter, og så tar eg elevane inn på rommet, og så seier eg «Hei», og så spør eg «Hva føler du nå?», og så seier han «Jo eg føler for karakteren fire», og då er jo mitt spørsmål «Hvorfor føler du karakteren fire?». Då må eleven gå til OneNote og finne arbeidet sitt, kanskje dei har lagt arbeid i vurderingsmappa, og så må dei argumentere for den karakteren. Og det stemmer stort sett med det som eg har notert.*

Dei fleste informantane fokuserer mest på skriftleg arbeid i intervjuet. Alle gir rettleiing og tilbakemeldingar undervegs på skriftlege oppgåver, men fleire av informantane seier at det er meir utfordrande med undervegsvurdering av munnleg arbeid.

### **5.2.3 Kva respons får elevane på kompetansen dei viser undervegs?**

#### **5.2.3.1 Tilbakemelding på skriftleg arbeid: raud tråd og konkrete framovermeldingar**

Dei fleste prioriterer å gi grundige tilbakemeldingar til elevane undervegs i skriveprosessen og brukar mindre tid på teksten når han ferdig. Andreas seier han legg innsatsen i responsarbeidet og brukar lite tid på sluttvurderinga. Berit fortel at ho berre gir tilbakemelding i tekstar når ho veit at elevane kan bruke dei til noko, og Frida gir som regel berre sluttkommentar på tekstar eleven kjenner seg ferdig med.

Fleire av informantane meiner at det er lettare å la vere å kommentere alt i ein tekst når dei

ikkje skal setje karakter på han. Dei prøver å gi konsentrerte tilbakemeldingar på avgrensa fokusområde, slik som Andreas forklarar her:

*Når vi for eksempel skriv ein fagartikkel, jobbar vi ikkje med alle kompetansemåla med ein gong. Først er fokusområda kanskje innleiing, temasetning eller kjeldebruk, og så gir eg respons på noko av det. [...] Eg prøver å arbeide etter prinsippa for baklengs planlegging, slik at det ikkje blir ein evig straum der vi heile tida gir respons på alt.*

Camilla spør elevane om dei vil ha munnleg eller skriftleg tilbakemelding. Ho seier at omtrent halvparten ynskjer skriftleg respons, og skriv kva som er bra og dårleg i læringsplattforma.

Camilla fokuserer også på konkrete tilbakemeldingar på område dei har vektlagt:

*«Å, her har vi ein metafor», då vil vi gjerne vite kva ord nøyaktig du meinte. Vi øver på slike ting. Eg kommenterer gjerne det når vi for eksempel øver på kortsvar. «Der presenterte du teksten, der sa du kva temaet var». Eg prøver å legge merke til kva dei gjer.*

Alle informantane gir tilbod om rettleiing og hjelp undervegs i skriveprosessen. Når elevane har skriveøker, får dei munnleg tilbakemelding i eller utanfor klasserommet. Dag les gjennom tekstane i OneNote i klasserommet samtidig som elevane skriv:

*Når du er i OneNote ser du jo elevane undervegs, og så kan for eksempel “Per” rekke opp handa, eller sende meg melding og be meg sjå gjennom det, og så kan eg berre gå inn og markere gult eller grønt, og så går eg bort til eleven etterpå.*

Dag gir tilbakemeldingar ved hjelp av fargekodar i tekstane. Det som er bra blir markert med grønt, det som kanskje bør gjerast noko med blir markert med gult, og ting som er heilt feil blir markert med rosa. Han tar elevane ut for ein kort samtale og opplever at elevane forstår meir av tilbakemeldinga når dei snakkar saman om den fargekoda teksten:

*Måten eg og den andre norsklæraren arbeider på, er slik som dette: vi har ein tekst, og så ser vi gjennom og markerer med nokre fargar, og så får elevane tilbake saman med ei munnleg tilbakemelding, anten i klasserommet, eller vi tar ut ein og ein. Det har vi opplevd stor suksess med, altså. Det treng ikkje ta meir enn 3 eller 5 minutt å ta ein elev ut. Eg har aldri sett at ein elev har fått ei aha-oppleving av at eg har skrive noko til dei i tilbakemelding, men eg har fleire gonger opplevd at dei har forstått, at lyset har gått opp, til og med på kommareglar, når eg har snakka med dei ein og ein på eit grupperom der vi har hatt teksten oppe på ein skjerm.*

Frida gir skriftleg tilbakemelding til nokre elevar om gongen. Etter ein undervisningstime kan ho for eksempel ta ein kjapp kikk i klassenotatblokka og gi tilbakemelding til fem elevar, medan det neste gong er fem andre som får respons. På skrive dagar kan ho la elevane setje seg opp for tidspunkt for rettleiing i løpet av skrive dagen ved å skrive ei liste med 1 til 30 på

tavla. Etter skrive dagen får dei som regel kommentarar i teksten, og så kan dei for eksempel få 90 minutt på skulen til å jobbe vidare med det. Andreas lar også elevane arbeide vidare med tekst på skulen etter dei har fått tilbakemelding, og seier at skriveprosessen bør fullførast innanfor eit konsentrert tidsrom. For å effektivisere rettleiing har norskseksjonen ved skulen til Elise laga YouTube-videoar som forklarar ulike norskfaglege tema. Dei brukar eit program for gjenbruk av kommentarar og har utvikla nokre standardiserte tilbakemeldingar:

*Om ein elev har laga eit førsteutkast, for det er gjerne førsteutkast vi bruker dette på, der for eksempel innleiinga ikkje er heilt topp, kan eg legge inn ein standardisert kommentar: «Du må jobbe meir med innleiingar, sjå denne YouTube-videoen», og så ligg det automatisk som ein link til YouTube.*

Når elevane er ferdig med ein tekst, får dei ei slutt-tilbakemelding. I periodar Elise har mykje å gjere les ho raskt gjennom tekstane og skriv nokre stikkord på ein post it-lapp. Ho formidlar tilbakemeldinga munnleg til elevane som sjølv skriv ned informasjonen dei har fått. Ho meiner at elevane er betre i stand til å ta til seg tilbakemeldingar når dei ikkje får karakterar:

*Når karakteren ikkje står i vege, er dei meir opne for å lese tilbakemeldingane. Men då må du også vere flink til å gi tilbakemeldingar. Derfor er den raude tråden viktig for meg, det å ta med seg ting frå oppgåve til oppgåve og skape ei form for system, og kjenne elevane så godt at eg kan rettleie dei individuelt.*

Elise sine elevar arbeider mykje i prosess der dei får tilbakemelding på eit førsteutkast før dei skriv teksten ferdig. Elise forsøker å knyte eigenvurderinga til eleven saman med tilbakemeldingane sine. Elevane fyller ut vekstpunkt i læringsplattforma etter kvar fullførte oppgåve, og det fungerer som ein raud tråd i tilbakemeldingane ho gir gjennom året:

*Kvar gong dei er ferdig med ei oppgåve, lagar eg eit skjema i [læringsplattforma] der dei må fylle ut tre vekstpunkt på bakgrunn av den tilbakemeldinga dei har fått. «Kva har eg lyst til å jobbe med neste gong basert på det eg ikkje fekk til denne gongen? Innleiing, bindeord osv.» Når eg gir dei tilbakemelding neste gong, tar eg utgangspunkt i kva dei ville vurderast i, basert på kva dei gjorde dårleg førre gong. Eg prøver å lage ein raud tråd i vurderinga mi. Det gjer at dei heile tida får noko konkret å arbeide med, samtidig som eg trur at dei opplever meistring når dei føler at «det fekk eg til».*

Berit fortel korleis elevane hennar arbeider med tverrfaglege skriveoppgåver i førstetermin på Vg1. Dei får grundig tilbakemelding på tekstane undervegs i skriveprosessen. På den første fagartikkelen får dei munnleg respons, medan dei får skriftleg respons på den andre:

*Dei skriv i prosess. Då gir eg tilbakemelding i tekstane. Den første teksten har eg ein samtale med dei om. No skriv dei ein fagartikkel om høgreekstremisme, i samarbeid med samfunnskunnskap. Då sit både eg og samfunnskunnskapslæraren og har ein samtale med dei om teksten. [...] Vi bruker alle timane*

våre, ei veke etter haustferien. Elevane leverer teksten før haustferien, og så set vi av veke etter haustferien til samtalar. [...] Eg gir dei tilbakemelding, og då har dei høve til å gjere teksten betre til dei leverer ei mappe før jul. Tanken er at dei både får ei god undervegsvurdering, og at dei også lærer meir når dei sit og redigerer tekstane sine i denne prosess-skrivinga.

### 5.2.3.2 Tilbakemelding på munnleg arbeid: metasamtalar og spontan respons

Tidkrevjande gjennomføring gjer det vanskeleg å gi undervegsvurdering på munnlege vurderingssituasjonar, men å ha metasamtalar om munnleg kompetanse under presentasjonar eller gruppesamtalar kan vere ein måte å gjere det på. Fleire av informantane føler at det er ei utfordring å gi tilbakemeldingar på munnleg arbeid. Andreas fortel at han har prøvd å la elevane gjere same oppgåve på nytt etter dei fekk tilbakemelding:

*I fjor hadde vi eit novelleprosjekt på hausten på Vg1 der dei skulle diskutere tematikk og ha ein presentasjon for klassen, men eg syntest ikkje at presentasjonane var noko særleg bra. Tidlegare har vi brukt mykje tid på gruppearbeid medan læraren berre har gått rundt og sjekka VG-nett nesten, for å setje det litt på spissen. Og så har elevane presentert eit produkt. Og så endar dei kanskje på eit trearnivå, men kva har dei lært av det? I fjor fekk dei gjere same oppgåve ein gong til, og det har eg gjort tidlegare og, men med ein annan tekst, etter tilbakemeldinga.*

Berit gir inga tilbakemelding etter dei utforskande samtalanene, men skriv notat for seg sjølv og oppsummerer i fagsamtalen ho har med eleven seinare. Når elevane har presentasjon, får dei respons frå lærar og to medelevar. Dag tar elevane ut av klasserommet for å gi dei tilbakemelding med ein gong dei er ferdige med ein presentasjonen. Frida meiner at vi må jobbe meir med munnlegheit, og forklarar korleis ho arbeider med munnleg kompetanse ved å ha metasamtalar i klasserommet:

*Eg har for eksempel observasjonssirklar der eg midt i timen berre seier: «No tar vi ein liten samtale om norrøn litteratur. Du, du, du og du set deg i midten, no skal de øve dykk», og så får dei for eksempel eitt minutt til å snakke med ei form for hjelpegruppe bak seg for å innhente informasjon, og så øver vi oss. Så prøver eg å ha litt sånn metasamtale. Sånn: «Ser de kva Cecilie gjorde no? No brukte ho eit fagord, og så kopla ho på Gunnlaug Ormstunge. Det var veldig bra. Det må du gjere meir av». Dei som observerer kan kome med råd. Deretter byter ein kanskje plass, slik at dei som observerer sit i setet. Og så kan eg seie «når du skal ha denne samtalen neste veke, må du hugse det og det».*

Ho opplever at slike samtalar er ein verdifull måte å jobbe med munnleg kompetanse på, og meiner at det er lettare å avbryte elevane på denne måten når ho ikkje gir dei karakterar undervegs i terminen.

### 5.2.3.3 Læringssamtale og vurderingsspråk

Alle informantane snakkar med elevane om læring og fagleg utvikling. Dei fleste seier dei har slike samtalar ein til to gonger i terminen, og opplever at det er meningsfylt å involvere elevane i vurderingsprosessen. Camilla seier ho føretrekker å snakke med elevane om korleis dei ligg an i staden for å formidle det skriftleg, men påpeikar at det er eit stort logistikkproblem å finne tid og rom. Berit meiner også at gjennomføring av læringssamtalar er praktisk utfordrande, men at det lar seg gjere fordi ho har sjølvstendige elevar som arbeider åleine medan ho har samtalar. Berit seier følgjande om kvifor ho prioriterer desse samtalanane:

*Det er jo noko med å legge eit godt fundament, å bli kjent med dei og å ha snakka med dei. Dei aksepterer mykje meir etter det. Når desse fjerne karakterane dukkar opp på [læringsplattform], er dei ikkje alltid forankra i noko. Dei har ikkje høve til å spørje, eller dei har ikkje høve til å argumentere for si sak om dei har behov for det. Men alt det får dei i dei samtalanane. Det er jo noko som tar brodden av den kampen som kan begynne å utspele seg mellom lærar og elev. Der ein blir ei fjern makt som set ein karakter, og så får eleven ei avmaktskjensle. Eg prøver å involvere dei, sånn «kva tenker du?». Vi prøver å finne ut av karakteren saman. Av og til er dei for strenge med seg sjølv, medan dei andre gonger kanskje er for rause med seg sjølv. Då prøver eg å fortelje kva eg observerer, for eksempel «her manglar du fagomgrep», og då har vi eit skjema framfor oss då. [...] Det er det veldig ok å bruke.*

Andreas snakkar ikkje om karakterar i desse samtalanane om ikkje elevane spør sjølv. Om elevane seier noko om karakter, kan han antyde nikke og stadfeste, men om dei ikkje spør etter karakter, fortel han heller konkret kva dei må arbeide med for å heve seg eit nivå. Camilla snakkar minst mogleg om karakterar i løpet av semesteret, men opplever at elevane veit kva nivå dei ligg på. Ho opplever også at elevane godt veit kva dei må gjere for å forbetre seg. Guri opplever at det er vanskeleg å vite kor mykje ho skal kommunisere om nivå i samtale med elevane, og at ho tenker ein del på korleis ho skal finne balansen mellom å førebu eleven på terminkarakter utan at karakteren blir fokus. Om elevane spør om karakter ut frå vurderingsskjema, kan ho svare konkret på det og seier ho truleg kjem til å informere om karakternivå under midtvegssamtalen. Dag er heller ikkje heilt sikker på kva språk han skal bruke for å antyde nivå, men fortel at dei har diskutert fleire aktuelle omgrep på skulen:

*Vi har eigentleg diskutert litt kva ord vi kan bruke der. «Låg, jamn, god», har vi brukt. Eg trur vi no har enda på «låg, god, og framifrå», litt som i den gamle ungdomsskulen. «Meget» og. Så då ligg det cirka to karakterar i kvar av desse der.*

## 5.2.4 Vurderingsgrunnlag og dokumentasjon

Sjølv om informantane er opptekne av heilskap og progresjon, har dei også klare tankar om kva som inngår i vurderingsgrunnlaget til halvårsvurdering og standpunkt. Nokre av informantane har klart definerte rammer for kva som inngår i grunnlaget for halvårsvurdering og standpunkt, medan det varierer meir hos andre. Karakterfri vurdering gjer det mogleg å gå bort frå tanken om at ein treng eit fastsett tal på vurderingssituasjonar, men Frida er oppteken av at elevane skal vite når dei blir vurderte:

*[...] elevane skal ikkje føle at dei blir vurderte heile tida. Det er kanskje det store problemet. For å sikre oss dette har vi blitt einige om noko felles i faglag. Dei må få vite når dei skal legge ein ekstra innsats, så det er kanskje ofte ein skriftleg og ein munnleg hovudkompetanse ein skal jobbe med innanfor ein periode.*

Frida seier ho har 4–5 slike periodar i løpet av eit år, og ho viser til arbeid med appell og argumenterande tekst innanfor det tverrfaglege temaet *demokrati og medborgarskap* som eksempel på innhald i ein slik periode.

### 5.2.4.1 Skriftleg vurderingsgrunnlag

Andreas fortel at han har to større og to mindre skriveoppgåver i vurderingsgrunnlaget i norsk per termin. Elise deler stort sett skuleåret inn fire periodar og har éi stor skriftleg vurdering knytt til kvar periode. Elevane ved skulen til Elise har eit høgt ambisjonsnivå, og ho seier at lærarane er opptekne av å avgrense tal vurderingssituasjonar for å ivareta den psykiske helsa til elevane. Elise meiner at karakterfri vurdering opnar for å ha eit breiare vurderingsgrunnlag, og ho skulle ønske ho hadde meir tid til å lese småarbeid elevane gjer i timane:

*I starten av skuleåret seier eg veldig tydeleg at alt dei gjer tel, men eg seier også at eg aldri leitar etter kva dei ikkje kan, eg leitar etter det dei kan. Dei skal ikkje vere redde for å levere noko eller vise meg noko.*

Guri gir uttrykk for at det er vanskeleg å la elevane få nok skrivetrening utan at arbeidsmengda blir altfor stor for ho som lærar. Ho tenker at to skriftlege vurderingar per termin bør vere nok, men seier at elevane treng å skrive meir:

*Eg trur dei forventar at eg skal kommentere alt, så då blir det fort til at dei skriv for lite, for eg orkar ikkje å ha så mange vurderingar. Dei må nok få skrive meir. Men då må eg nok tenke at ikkje alt skal vurderast.*

Ho baserer først og fremst terminkarakterane på større oppgåver elevane har skrive, men når ho ikkje gir karakterar, ser ho også på anna arbeid elevane har gjort undervegs:

*[...] no trur eg at eg brukar meir av det dei gjer av mindre arbeid undervegs. [...] Eg har nok følt at terminkarakteren må kome ut frå karakterar dei har fått. Det er ofte det same nivået, men det hender jo at nokon greier å vise meir kompetanse i andre oppgåver dei har jobba med, og då kan eg ta det med.*

Berit, Dag og Frida bruker mappevurdering. Dei to fagartiklane elevane til Berit skriv i 1. termin på Vg1 inngår i mappa. Karakteren dei får på den mappa er terminkarakter i norsk skriftleg i 1. termin. Elevane til Dag legg tekstar inn til vurdering i ei vurderingsmappe i OneNote. Han tenker ikkje på at det skal skrivast eit visst tal tekstar i terminen fordi elevane dokumenterer alt dei gjer i løpet av skuleåret i OneNote. Han meiner det nesten er umogleg å ikkje få karaktergrunnlag når dei arbeider på den måten. Frida seier at ho både ser på det elevane har levert i mappa og arbeid som er gjort i timane når ho skal setje terminkarakter. Det er ein krevjande jobb, men Frida meiner det gir ei betre meir rettferdig oversikt av kva eleven kan fordi ikkje alle presterer like godt i formelle vurderingssituasjonar.

#### 5.2.4.2 Munnleg vurderingsgrunnlag

Informantane har stort sett klare tankar om kva som inngår i grunnlaget for terminkarakter i skriftleg, men det kan verke som det munnlege vurderingsgrunnlaget baserer seg på ei meir heilskapleg vurdering hos fleire. Informantane meiner det er viktig å bruke varierte vurderingsformer.

Elise har gjerne ei munnleg vurdering knytt til kvar av dei fire tematiske periodane ho har gjennom eit år, medan Guri vil helst ha tre munnlege vurderingar i løpet av ein termin. Elevane til Frida viser éin munnleg hovudkompetanse innanfor kvar av dei fire-fem tidlegare nemnde periodane. Ho seier at vurderingsgrunnlaget må vere variert, og kan for eksempel bestå av diskusjonar og rollespel i tillegg til presentasjonar. Dag baserer terminkarakteren på munnleg aktivitet i timane, podcast, video og tradisjonelle framføringar. Berit forsøker å gjere ei heilskapleg vurdering av den munnlege kompetansen elevane viser:

*Ingen store formelle vurderingssituasjonar munnleg, men samtalar på passande tidspunkt, der vi saman snakkar om kor dei er ut frå vurderingskriteria og det dei har gjort. Og då kan dei for eksempel seie at «den samtalen der, då var eg heilt utafør, då hadde kjærasten gjort det slutt, men den samtalen, eller den presentasjonen var bra.»*

Elevane har fleire presentasjonar og utforskande samtalar i løpet av skuleåret, og Berit har jamlege samtalar med dei om korleis det går.

#### 5.2.4.3 Dokumentasjon og klager

Informantane tilbakeviser påstanden om at karakterfri vurdering kan vere problematisk ved klage på standpunkt-karakter. Manglande dokumentasjon er ikkje ei problemstilling, for elevane får jo tilbakemeldingar sjølv om dei ikkje får karakterar. Nokre dokumenterer tilbakemeldinga på læringsplattforma, medan Dag og Frida noterer i klassenotatblokk på OneNote. Sjølv om ikkje innhaldet i dei munnlege tilbakemeldingane er dokumentert, får elevane fleire høve til dialog om vurdering. Fleire seier at det er få overraskingar når elevane får terminkarakter fordi dei snakkar mykje om vurdering i løpet av skuleåret. Informantane opplever at elevane stort sett har stor forståing for karakteren dei får.

Andreas, Camilla, Dag, og Elise set karakter saman med elevane. Berit passar på å fastsetje terminkarakter ei veker tid før terminslutt, slik at ho rekk å ta ein prat med elevane før karakteren blir publisert. Informantane opplever at det er stort samsvar mellom karakterane elevane foreslår, og det læraren sjølv tenker. I dei tilfella der det ikkje er samsvar, nyttar dei høvet til å grunngje karakteren for eleven, slik Dag fortel om her:

*Til no, på to og eit halvt år, er det ein eller to elevar eg har diskutert litt med, som synest det skulle vore litt høgare. Det var snakk om to karakterar forskjell, men vi snakka saman og vart einige, så det gjekk egentleg greit.*

Dei fleste informantane seier at dei skriv eigne notat om elevnivå undervegs i terminen. Andreas, Dag, Elise og Guri set såkalla skuggekarakterar for seg sjølv etter ulike vurderingssituasjonar. Frida er usikker på om ho skal bruke eit skuggekaraktersystem eller ikkje. Ho trur karakterfri vurdering fungerer best utan skuggekarakterar, men synest det er vanskeleg å kome fram til ei god løysning. Ho har prøvd å setje skuggekarakterar for å få ei oversikt over nivå, men opplevde at det var avgrensande og påverka rettleiinga:

*I historie har eg prøvd eg å sette sånn over middels/middels/under middels for meg sjølv, men med ein gong eg begynte å sette det, merka eg at eg hadde sett eleven i ei form for bås. Det var på ein måte litt godt å få oversikt over kor mange i klassen som presterer veldig høgt per no og ikkje, men eg syntest ikkje at det var veldig stor hjelp for meg. Eg synest faktisk det avgrensar og at eg ikkje nødvendigvis gir like god rettleiing. Det blir liksom ikkje like kjekt å jobbe med prosjektet med ein gong eg gir nivå. Eg trur ikkje den skuggerekneskapen kjem til å hjelpe meg noko særleg egentleg. [...] Eg er i prosess, eg har prøvd litt utan, og då synest eg det var litt vanskeleg til jul, for eg hadde jo veldig lyst til å berre sjå over og legge saman, men eg veit jo at eg ikkje skal gjere det, for det er jo ikkje sånn ein vurderer. Eg har ikkje kome fram til noko bra svar. [...]*



Frida avsluttar med å seie at skuggekarakterar er tilbakehalding av informasjon, og at ho trur vurderingspraksisen kanskje vil fungere best utan slike karakterar.

## 5.2.5 Fordelar og ulemper med karakterfri undervegsvurdering

### 5.2.5.1 Dempar stress og fremjar læring

Informantane gjer greie for mange fordelar med karakterfri vurdering. Dei meiner at det dempar presset hos elevane, og at det er meir hensiktsmessig bruk av både elevane og læraren si tid. Informantane opplever at elevane er meir opne for å ta til seg tilbakemeldingar undervegs når dei ikkje får karakterar. Berit meiner karakterfri vurdering gjer vurderingsarbeidet meir meningsfylt:

*Eg synest eg får vektlagt det eg ynskjer å vektlegge i faget. Det er dei gode samtalan om tekstar og det er utviklinga. Når dei held presentasjonar, ynskjer eg alltid at dei skal få vere personlege, og bruke seg sjølv på eit vis, og at dei skal få velje sine eigne problemstillingar. Og i den skriftlege vurderinga, i staden for å slite meg ut og skrive mykje i ein tekst dei uansett aldri skal få gjort noko meir med, gir det meir mening for meg, det er meningsfylt arbeid, ja du veit jo godt at rettarbeid er veldig tungt. [...]  
Men når det er tungt, og heller ikkje gir mening så var det nesten håplaut, og det var vel ein av grunnane til at eg begynte å endre, og gjekk over til prosess.*

Fleire seier at den karakterfrie praksisen gjer det mogleg å arbeide meir heilskapleg med vurdering. Elise opplever at ho kan kommunisere nyansar i nivå på ein betre måte når ho ikkje set karakterar. Frida synest det er fint å kunne vurdere elevane sin munnlege kompetanse over tid utan å måtte vektlegge einskilde situasjonar. Ho meiner karakterfri vurdering hovudsakleg handlar om å avlære såkalla *fixed mindset*:

*«Eg er ikkje kreativ» er det for eksempel nokon som seier, «eg er flink til kjelder», eller «eg er ikkje flink i nynorsk». Elevane har eit veldig tydeleg inntrykk av kva dei er gode til og ikkje gode til. Og det er jo så øydeleggjande, for det er jo derfor vi er her. Kva er vitsen med å trene på noko om du ikkje trur at du kan bli god? Så det er jo nettopp det, vi må gjere dei i stand til å lære.*

Magien skjer i klasserommet, seier Dag, og forklarar at både responsarbeid og læring i langt større grad enn tidlegare går føre seg på skulen. Informantane fortel om jamnare arbeidsbelastning der tradisjonelle rettebunkar i stor grad bytt ut med samtalar og rettleiing undervegs. Både Frida og Guri seier dei bruker kortare tid på skrive tilbakemeldingar når tilbakemeldinga ikkje handlar om å grunngi ein karakter. Alle informantane er glade for å sleppe å setje karakterar undervegs i terminen.

### 5.2.5.2 Motstand frå elevane er den største utfordringa

Informantane meiner det er få ulemper med karakterfri vurdering, men dei fleste trekker fram motvilje hos elevane som den største utfordringa med praksisen. Det å greie å formidle forstålege tilbakemeldingar elevane kan gjere seg nytte av er ei anna utfordring. Sjølv om karakterfri vurdering kan vere med å dempe press, opplever fleire av informantane at overgangen til karakterfri praksis er ein stor kontrast til kva dei er vane med. Elise forklarar korleis foreldre kanskje er med på å bygge opp under eit resultatorientert fokus:

*Her eg arbeider får dei ofte ein femhundrelapp for ein seksar, det er jo heilt drøyt. Eg har hatt elevar som har skjelt meg ut for å få dårleg karakter for då får dei ikkje gitar av pappa. Det er jo heilt krise. Men når foreldra spør korleis går det på skulen no, så kan dei ikkje stå ansvarleg for korleis det går. Dei synest kanskje det er litt ubehageleg å ikkje kunne seie korleis dei eigentleg ligg an, og så er dei veldig redd for karakterane sine heile tida, fordi det betyr mykje.*

Dei fleste elevane kjem til vidaregåande med ei forventning om å få karakterar. Elise meiner at ulik vurderingspraksis hos lærarane kan vere ei ulempe når ein skal argumentere for praksisen overfor elevar og føresette. Camilla seier at det tar tid å få elevane til å legge bort fokuset på karakterar, men at dei roar seg etter kvart. Den erfaringa deler ho med Elise som fortel at elevar som er vande med å få karakterar, må venne seg til ein ny praksis:

*For vår skule har det vore veldig utfordrande å møte elevane med eit karakterfritt syn. Dei elevane som ikkje har hatt karakterar på ungdomsskulen, har god erfaring frå det og synest det er heilt greit å møte ein kvardag utan karakterar, medan dei som kjem frå karakterskular, synest det er skikkeleg møkk, og viser mykje motstand. [...] Vi har hatt eit aktivt elevråd som har jobba hardt mot systemet på skulen vår. Eg trur dei likar det etterkvart, men i starten er det sjokk å ikkje få dei karakterane.*

Når ein fjernar karakterar, er det avgjerande at ein erstattar dei med noko anna. Karakterfri krev at ein kommuniserer om vurdering på nye måtar. Frida meiner den største utfordringa med praksisen har vore å finne alternativ til eit innøvd karakterspråk. Ho seier at ho framleis leitar etter ein god måte å snakke om kompetanse på:

*Eg hadde ein elev i går som blant anna sa «Får eg karakter?» Eg sa «Nei, det skal du ikkje få», og då spurde han «Kva med nivå då?» Dei har veldig lyst på det språket som dei føler er innarbeidd og som kan gi ein tryggleik på kor dei står. Vi måtte begynne å finne eit stammespråk for å kunne snakke om kompetanse utan å bruke nivå heile tida. Det har vore den største utfordringa. Eg kunne jo ikkje snakke med elevar om prestasjonen deira før eg hadde det litt meir på plass. Det driv eg framleis med, eigentleg. Når eg har skuggerekneskap, merkar eg at eg fort kan bli litt sånn: «så derfor må du gjere dette for å kome opp på over middels», der røper eg meg på en måte.*

Ho synest også at det er krevjande å gi elevane forståelege og motiverande tilbakemeldingar, og skulle gjerne hatt meir tid til fagsamtalar og observasjon:

*Det er tidsspøkelset som er det vanskelegaste, synest eg. Korleis skal eg få tid til å gi alle tryggleiken om at dei du er på god veg? «Du er akkurat der du skal, neste steg for deg spesielt, er dette, medan for deg, er det noko heilt anna». Det er eigentleg ganske komplisert å skulle imøtekomme 30 elevar kvar einaste time.*

Guri trur karakterfri vurdering kan vere ei ulempe dersom ein elev ikkje veit kva nivå han er på. Dag meiner ein må passe på å gi nok tilbakemeldingar for å kompensere for manglande karakterar. Andreas meiner at karakterfri vurdering kan vere utfordrande for femmar-elevar som har ambisjon om å kome opp på ein seksar. Han prøvar å formidle at tekstarbeid og respons vil få dei opp på den karakteren dei skal ha til slutt, men dei som ikkje kjem opp på seksaren kan kanskje føle seg lurt. Dag trur det kan vere vanskelegare å få toppkarakter når vurderingspraksisen gjer det uråd å pugge seg til eit prøveresultat, og seier at han må vere meir bevisst på at det kan opplevast som ei ulempe for nokon.

### **5.2.6 Vidareutvikling av vurderingspraksis**

Informantane har reflekterte tankar om ting dei kan tenke seg å gjere annleis i vurderingspraksisen sin. Andreas vil gjerne gjere elevane meir bevisste på at dei må auke skrivetempoet og øve dei opp i meir effektiv skriving. Han ser at arbeid med tekstar i prosess kan vere ei kvilepute for elevane. Frida og Guri skulle ynskje dei hadde meir strukturerte system for undervisning og vurdering. Frida meiner at karakterfri vurdering krev ei heilskapleg oversikt, og ynskjer seg betre system for langsiktig planlegging. Guri opplever at ho framleis er i ein utprøvingfase for å finne ut korleis vurderingspraksisen hennar skal vere og seier at ho trur ho burde vore meir strukturert. Dag skulle ynskje han var flinkare til å gi tilbakemelding, og Camilla skulle gjerne vore raskare til å gi elevane tilbakemelding. Berit trekker fram kvarandrevurdering og eigenvurdering som noko ho vil prøve å bruke meir, men opplever elles at ho stort sett er tilfreds med vurderingspraksis innanfor dei rammene ho har:

*Det har veldig ofte vore veldig mykje eg har hatt lyst til å gjere annleis. Men eg synest at eg har funne, saman med elevane, noko som eg kan leve med, og som lar fokuset vere sånn som fokuset skal vere. Det er heilt sikkert ting eg kunne ha gjort annleis. Eg vil alltid ha meir tid, eg skulle hatt mykje meir tid. Eg kunne tenke meg å løyse opp timeplanen litt, slik at vi for eksempel kunne hatt samtaleveke. [...] Eg synest dette med dobbelttime er veldig lite fleksibelt. Eg skulle heilt sikkert gjerne ha prata enda oftare med dei, eg får ikkje det til. Men det som reddar situasjonen er jo igjen desse tre åra, prosessen. Eg får vore med elevane over tre år. Eg trur alt hadde blitt veldig mykje vanskelegare om eg berre hadde hatt*

*eitt år med dei. [...] Og på grunn av det synest eg det går bra. [...] Eg kunne sikkert gitt meir fortløpande tilbakemeldingar om kva dei gjer bra og kva dei kunne gjort betre, men då hadde eg måtta slutte som lærar, fordi det hadde eg ikkje klart.*

Ingen av informantane føler at dei mistar noko når dei ikkje vurderer med karakterar, men Frida trekker fram at ho kan sakne kjensla ho fekk når ho såg euforien hos ein elev som hadde fått seksar. Slike augneblink er likevel sjeldne, og ikkje grunn nok til å gjeninnføre karakterar.

### **5.2.7 Konkrete tips frå informantane**

Informantane kjem med fleire gode råd om korleis ein kan gjennomføre og strukturere ein karakterfri vurderingspraksis. Dei meiner det er lurt å hente erfaringar frå andre og snakke med kollegaer om kva språk ein skal bruke for å kommunisere nivå. Dei seier at ein bør prøve å tenke heilskap i vurdering, og la elevane arbeide i prosess med rettleiing undervegs. I tilbakemeldinga bør ein fokusere på noko eleven kan gjere betre til neste gong. Det kan vere lurt å legge fagsamtalar inn i undervisningsplanlegginga og setje av tid til ein vurderingssamtale mot slutten av kvar termin. Dei meiner at ein bør gå saman med andre lærarar for å sleppe å stå aleine med ein ny vurderingspraksis.

### **5.3.8 Oppsummering av funn**

Informantane presenterer fleire ulike døme på karakterfri undervegsvurdering på vgs. Dei meiner at norskfaget på studiespesialisering er i særstilling for ein karakterfri praksis fordi det ikkje er standpunktvrdering før Vg3. Dei formidlar eit fokus på rettleiing i staden for kontroll, og er opptekne av den heilskaplege kompetansen elevane viser. Eigenvurdering, prosessarbeid, læringssamtalar og mappevurdering er viktige nøkkelord for den karakterfrie vurderingspraksisen. Informantane verkar særleg opptekne av skriveopplæring og formidlar tankar om at tekst ikkje blir til i eit vakuum. Dei meiner det er viktig at elevane får læringsfremjande respons undervegs i skriveprosessen. Sjølv om dei håpar at ei tilbakemelding kan vere overførbar frå ein tekst til ein annan, vektlegg dei fleste tilbakemeldingar elevane kan bruke vidare i same tekst.

Informantane har eit reflektert forhold til eigen undervisningspraksis, men dei påstår på ingen måte å ha funne fram til noko fasitsvar på god vurderingspraksis. Dei er ærlege om utfordringar ved praksisen og gir uttrykk for at dei framleis er i utvikling. Karakterfri undervegsvurdering står ikkje fram som eit mål i seg sjølv, men verkar snarare som eit middel for å gjennomføre læringsfremjande vurderingspraksis i tråd med synet dei har på læring.

Redusert resultatfokus, demping av stress og press, og opplevinga av ein meir meningsfylt vurderingspraksis med ei mindre mengd tradisjonelt rettearbeid syner seg som kjærkomne ringverknader av praksisen.

## 6 Drøfting

Det forskriftsfesta kravet om at undervegsvurdering skal brukast til å fremje læring, bør vere ein styrande premiss for all vurdering ein arbeider med i skulen. Det viktigaste målet med denne masteroppgåva er å presentere ulike døme på karakterfri undervegsvurdering. I resultatkapittelet presenterte eg svar på den todelte problemstillinga mi:

- *Kva kjenneteiknar vurderingspraksisen i norsk på vidaregåande skule?*
- *Korleis vurderer dei lærarane som driv med karakterfri undervegsvurdering?*

I teorikapittelet har eg gjort greie for teoriar om korleis vurdering kan fremje læring. Det opplæringslova formulerer som retningslinjer for god undervegsvurdering, er trekt fram som sentrale prinsipp i fleire metastudier om vurdering. Wiliam og Leahy (2007) sine fem nøkkelstrategiar for god undervegsvurdering og Hattie og Timperley (2007) sin modell for læringsfremjande tilbakemeldingspraksis presenterer overordna perspektiv for kva som skal til for at vurdering skal føre til læring. I dette kapittelet vil eg drøfte resultata frå undersøkingane mine opp mot desse teoriane. Eg kjem også til å diskutere resultata mine i lys av forskingsprosjekt som spesifikt undersøker karakterfri vurdering og nyare rapportar om vurdering.

I første del av drøftinga vil eg gjere greie for kjenneteikn på vurderingspraksisen i norskfaget på vgs. Her vil eg samanlikne resultata frå spørjeundersøkinga mi med dei norske vurderingsrapportane *Vurdering i skolen* (Rambøll Management Consulting, 2020) og *Sluttrapport fra evaluering av forsøk med halvårsvurdering med én eller to karakterer i norsk* (Seland et al. 2018). Spørjeundersøkinga er berre ein avgrensa del av oppgåva mi, men funna stadfestar ei interesse for karakterfri vurdering som er med på å legitimere prosjektet mitt. I andre del av drøftinga tar eg utgangspunkt i prinsipp for god undervegsvurdering og diskuterer resultata frå intervjuet opp mot desse. Her vil eg hovudsakleg bruke teori om undervegsvurdering slik han er presentert hos Wiliam og Leahy (2015). Eg kjem også til å sjå på resultata opp mot funn frå andre studiar som undersøker karakterfri vurdering. Her vil eg bruke enkelte sitat frå intervjuet som illustrerande element utan at eg kjem til kommentere dei nærare.

## **6.1 Kjenneteikn på vurderingspraksis i norsk på vidaregåande skule**

Resultata frå spørjeundersøkinga mi indikerer at norsklærarar arbeider mykje med vurdering. Ut frå spørjeundersøkinga kan det sjå ut som vurderingspraksisen i norskfaget er kjenneteikna av svært mange skriftlege vurderingssituasjonar der dei aller fleste lærarane anten gir skriftleg kommentar med karakter eller ein kombinasjon av skriftleg og munnleg kommentar med karakter som tilbakemelding. Respondentane er opptekne av at tilbakemeldingane skal vere læringsfremjande og forståelege, og at dei skal ha fokus på meistring og det eleven kan. Dette er i tråd med vurderingsforskrifta, og også i samsvar med Rambøll-undersøkinga. Rapporten viser at dei aller fleste respondentane på Vg1 meiner at informasjon om vidare utvikling, meistring, og forståing for eiga læring er dei tre viktigaste måla med undervegsvurdering (Rambøll Management Consulting 2020, s. 19). Dette er i samsvar med det vurderingsforskrifta trekker fram som prinsipp for god undervegsvurdering.

### **6.1.1 Veksande interesse for karakterfri vurdering**

Sjølv om undersøkinga mi viser at det er vanlegast å gi tilbakemelding med karakter på skriftleg og munnleg undervegsvurdering, oppgir 20% av respondentane at dei har ein heilt eller delvis karakterfri vurderingspraksis. Dei 250 svara eg har fått inn kan naturlegvis ikkje generaliserast til å seie noko uttømmende om vurderingspraksisen overalt, men svara kan vere ein indikasjon på at det er ei veksande interesse for karakterfri vurdering i norskfaget på vgs. Dette samsvarer godt med resultata frå Rambøll-undersøkinga, som viser at 27% av lærarane på Vg1 kan tenke seg å prøve karakterfri undervegsvurdering. Både i spørjeundersøkinga mi og i rapporten frå Rambøll er det fleire som peikar på at karakterar flyttar merksemda bort frå tilbakemeldinga. Informantane i intervju mine meiner også at karakterar stel fokus. Denne erfaringa har støtte i fleire studiar som har undersøkt læringsfremjande vurderingspraksis (Koenka et al., 2019; Leahy et al., 2005). Sjølv om ein ikkje kategorisk kan slå fast at tilbakemeldingar er best utan karakter, er det grunn til å tru at stadig fleire lærarar har fatta interesse for alternative tilnærmingar til vurdering.

### **6.1.2 Endringar i karakterkrav gir større fleksibilitet i vurderingspraksisen**

Det kan verke som om tal på karakterar i halvårsvurderinga er styrande for korleis lærarar arbeider med undervegsvurdering. Mange av respondentane i undersøkinga mi opplever eit press på å få nok vurderingsgrunnlag i alle deldisiplinane i norskfaget. Fleire av dei meiner

dei har fått meir tid til tilbakemeldingar og prosessarbeid etter karakterreduksjonen på Vg1. Dei av respondentane mine som har vore med på karakterforsøket med éin karakter i norsk, opplever derimot eit auka vurderingspress når dei no må setje to karakterar. Dette stemmer godt med Seland et al. sine erfaringar frå forsøksordninga. Sluttrapporten viser at færre karakterar frigir tid til å gjennomføre skriveopplæring over lengre tidsperiodar (Seland et al. 2018). Fleire av lærarane i rapporten til Seland meiner reduksjon i talet på halvårskaraktarar gjer at dei kan arbeide med norskfaget på andre og meir kreative måtar enn tidlegare. Det er interessant at lærarane rapporterer om endringar i undervisningspraksis etter at dei fekk lov til å sette færre halvårskaraktarar. Dette viser at karakterfri undervegsvurdering handlar om meir enn kor vidt eleven får karakter på ein vurderingssituasjon eller ikkje. Mange lærarar endrar praksis når dei opplever færre krav til å dokumentere vurdering. Dette kan indikere at dei meiner det er andre undervisningsmetodar enn karaktergivande prøvar som er viktige for læring.

### **6.1.3 Tid, kunnskap og vurderingskultur hindrar endring**

64% av respondentane i spørjeundersøkinga mi skulle ynskje dei gjorde noko annleis i vurderingspraksisen sin. Mange uttrykker at dei vil arbeide meir med tilbakemeldingar, men opplever at mangel på tid hindrar dei i å arbeide med vurdering slik dei eigentleg vil. Fleire skriv at dei gjerne vil redusere bruk av karakterar, men at dei ikkje veit korleis dei skal gjere det. Andre skriv at dei saknar samarbeid om vurdering i kollegiet, og meiner vurderingskulturen ved skulen hindrar dei i å gå i gang med ein karakterfri vurderingspraksis på eiga hand. Fleire av respondentane gir uttrykk for at skulane må tilrettelegge for planlegging og samarbeid dersom ein skal utvikle ein meir einsretta vurderingspraksis.

## **6.2 Karakterfri praksis og prinsipp for god undervegsvurdering**

Eg har gjennomført intervju med sju lærarar for å finne ut korleis ein kan jobbe med karakterfri undervegsvurdering. I dette kapitlet vil eg drøfte informantane sin eigenrapporterte praksis opp mot teoriar om vurdering. Ei rekke studiar viser at det er avgjerande for læring at elevane veit kva som er målet med undervisninga, at dei har eit bevisst forhold til kva dei kan, og at dei har informasjon om korleis dei skal kome seg vidare mot læringsmålet. Vurderingsforskinga viser også at tilbakemeldingar er sentralt om vurdering skal føre til læring, men det er ikkje lett å kome med eit eintydig svar på kva som



gjer ei tilbakemelding læringsfremjande. Dersom vurdering skal føre til læring, er det først og fremst viktig at eleven er ein aktiv deltakar i sin eigen læringsprosess (Sadler, 1989; Black og Wiliam, 1998; Leahy et al., 2005; Hattie og Timperley, 2007). Effekten av ei tilbakemelding er avhengig av mange faktorar som er vanskelege å måle, men ein kan i alle fall fastslå at det viktigaste med ei tilbakemelding er kva ho gjer med mottakaren (Wiliam og Leahy, 2015).

Informantane gjer greie for ulike måtar å arbeide med karakterfri undervegsvurdering på, men alle har ein heilskapleg tanke om at vurdering skal føre til læring. Dei gir uttrykk for at den karakterfrie vurderingspraksisen er meiningsfylt og hensiktsmessig. Alle informantane meiner at karakterfri undervegsvurdering gir meir plass til å fokusere på elevane sin læringsprosess. Informantane sin vurderingspraksis er prega av at dei har ulik erfaring. Dei informantane som har hatt ein karakterfri praksis nokre år, kjenner seg tryggare med praksisen enn dei som nett har starta. Fleire av informantane seier at det er ein fordel om fleire lærarar går saman om å prøve ut karakterfri vurdering. Samtlege informantar reflekterer over korleis dei kan utvikle praksisen sin vidare.

Ifølgje § 3-10 i vurderingsforskrifta skal «Undervegsvurdering i fag vere ein integrert del av opplæringa og skal brukast til å fremje læring, tilpasse opplæringa og auke kompetansen i fag» (Forskrift til opplæringslova, 2020). Slik eg oppfattar det, presenterer informantane ein vurderingspraksis som i stor grad er i tråd med dette. Eg vil strukturere den komande delen av drøftinga etter prinsipp for god undervegsvurdering slik dei er formulert i vurderingsforskrifta og hos Wiliam og Leahy (2015). Avslutningsvis vil eg drøfte fordelar og ulemper med karakterfri vurdering. Til slutt vil eg skissere nokre tankar om korleis ein kan arbeide med å vidareutvikle vurderingspraksisen ved skulen.

### **6.3 Elevinvolvering: Å aktivere eleven sitt eigarforhold til læringa si**

Det første prinsippet i vurderingsforskrifta er at elevane skal *delta i vurderinga av eige arbeid og reflektere over eiga læring og faglege utvikling*. Det er altså forskriftfesta at eleven skal involverast i vurderingsarbeidet. Sjølv om punkta i forskrifta ikkje er rangert, blir elevinvolvering gjerne sett på som eit overordna prinsipp innanfor vurdering. I all nyare teori om vurdering ser det ut til å vere semje om at eleven si deltaking i vurderingsarbeidet er ein sentral faktor for læring. Funna mine viser at ein karakterfri vurderingspraksis er godt eigna til

å tilrettelegge for at eleven får eit meir bevisst forhold til si eiga læring.

### 6.3.1 Sjølvregulering og metakognisjon

Fleire av informantane gjennomfører jamlege fagsamtalar for å snakke om fagleg utvikling med elevane. I desse samtalane kan dei snakke om korleis elevane gjer det fagleg, men dei snakkar også om strategiane elevane bruker når dei arbeider med fagstoff. Ein av dei fortel om at ho vil at elevane skal *lære å lære*. Ho meiner det er viktig at elevane skal ta eigarskap til kjenneteikna på måloppnåing, og ber dei tenke gjennom kva dei vil prioritere. Ifølgje Hattie og Timperley (2007) er tilbakemeldingar på prosessnivå og sjølvreguleringsnivå særleg viktig for eleven si læring. Eleven treng opplæring og øving i å reflektere over fagleg utvikling. Ein annan av informantane fortel om at ho snakkar med elevane om prosessen rundt eit arbeid. Etter ein munnleg presentasjon kan dei for eksempel snakke om korleis eleven har gått fram for å førebu seg, og korleis han opplevde å halde ein presentasjon. Ein annan seier at ho stiller elevane spørsmål om vala dei gjer når dei skriv tekstar. Dette er gode døme på korleis ein kan hjelpe elevar til å utvikle sjølvregulering og metakognisjon.

### 6.3.2 Eigenvurdering

*Camilla: Du må sjølv kunne tenke at «det var ikkje så dumt det du tenkte der», eller «det var jo ganske idiotisk». Ha ein eigenvurdering. Det er jo litt sånn læring for livet å drive med eigenvurdering.*

Ifølgje Wiliam og Leahy (2007) sine fem nøkkelstrategiar for god undervegsvurdering handlar eigenvurdering om å aktivere elevane sitt eigarforhold til læringa si. Det kan sjå ut til at eigenvurdering blir særleg viktig når ein har ein vurderingspraksis utan karakterar. Fleire av informantane bruker eigenvurdering aktivt gjennom heile skuleåret, og ein av dei seier at elevane si eigenvurdering er ein raud tråd i alle tilbakemeldingane ho gir i løpet av eit år.

Alle informantane meiner eigenvurdering er viktig, men nokre av dei seier at dei synest det er vanskeleg, og at dei ikkje får det til å fungere. Dei opplever at det er utfordrande å få elevane til å reflektere over det dei får til. Begge kjem med moglege forklaringar på kvifor det er slik, og seier dei trur at det kunne ha fungert betre om dei hadde jobba betre med eigenvurdering frå starten. Den eine informanten påpeikar at eigenvurderingsspora hennar kanskje har vore for generelle og opne til at elevane kan bruke dei på ein god måte.

Ein av informantane fortel at det er delte meiningar om eigenvurdering ved skulen ho jobbar på, og at enkelte lærarar ikkje ser verdien av å drive med eigenvurdering. Rambøll-undersøkinga viser at 86% av respondentane på Vg1 bruker eigenvurdering og dei aller fleste er positive til praksisen. Dei respondentane som er mest negative til eigenvurdering, har erfaringar med at elevane manglar sjølvinnstikk og ikkje er i stand til å reflektere nok over spørsmåla i eigenvurderingsarbeidet (Rambøll Management Consulting, 2020, s. 24).

Eigenvurdering er ei krevjande øving, og elevane må lære korleis dei skal vurdere seg sjølv.

Sjølv om eigenvurdering handlar om langt meir enn at elevane set karakter på eige arbeid, kan det også vere meiningsfylt å la dei gjere nettopp det. Fleire av informantane set halvårskarakter i samråd med elevane. Elevane får gjerne foreslå karakter i samtale med læraren og må argumentere for karakter med utgangspunkt i arbeid dei har gjort i løpet av skuleåret. Informantane meiner dette fungerer veldig bra. Elevane er som regel svært treffsikre når dei set karakter på seg sjølve, og dersom dei foreslår noko læraren ikkje er einig i, er det ifølgje informantane ei god anledning til ein samtale om den usemja. Når elevane må argumentere for karakteren sin, må dei setje seg inn i kva dei faktisk har lært i løpet av skuleåret. Dette verkar som ein god måte å få elevane til å bli engasjerte i sin eigen læringsprosess på.

### **6.3.3 Kvarandrevurdering**

Kvarandrevurdering handlar om å aktivere elevane som ressursar for kvarandre (William & Leahy 2015). Det kan sjå ut som at kvarandrevurdering er ein forholdsvis uutnytta ressurs både hos informantane mine og hos respondentane i vurderingsundersøkinga til Rambøll. Blant respondentane på Vg1 er det 44% som oppgir at dei bruker kvarandrevurdering, men berre 21% av desse opplever at kvarandrevurderinga er ei støtte i læringsarbeidet til elevane. Fleire av informantane mine seier at dei har dårlege erfaringar med å la elevane vurdere kvarandre. Dei opplever også at det er vanskeleg å få elevane til å gi kvarandre gode tilbakemeldingar. Ein av informantane påpeikar at elevane må lære korleis dei gir gode tilbakemeldingar, og forklarar korleis ho modellerer tilbakemeldingar for elevane. Ho kallar kvarandrevurdering for kvarandre*rettleiing* og meiner det fungerer best når rettleiinga kjem undervegs i ein arbeidsprosess. Å la elevane vurdere kvarandre undervegs frigir tid for læraren, samtidig som elevane blir aktive i vurderingsprosessen. Under føresetnad av at elevane har lært korleis dei kan gå fram for å rettleie kvarandre, kan kvarandrevurdering vere læringsfremjande både for den som vurderer og den som blir vurdert.

## 6.4 Målsetjing: Kor skal eleven?

Det andre prinsippet i vurderingsforskrifta handlar om at elevane skal *forstå kva dei skal lære og kva som blir forventet av dei*. Wiliam og Leahy (2015) bruker omgrepet målorientert undervisning om dette. Dette handlar om å legge til rette for at eleven forstår dei læringsmåla og suksesskriteria læraren klargjer. Dei fleste informantane seier dei forsøker å vere tydelege på kva som er målet for det elevane arbeider med, og meiner at ulike fokusområde gjer det lettare å konsentrere tilbakemeldinga om noko konkret. To av informantane fortel om at dei ber elevane avklare mål for norskfaget i starten av skuleåret. Elevane gjer gjere for ambisjonar og seier noko om kva tilbakemeldingar dei føretrekker. Informantane bruker ambisjonsavklaringa i rettleiinga undervegs i skuleåret og ber elevane vurdere korleis dei sjølv meiner dei ligg an i forhold til måla dei har sett seg. Sjølv om ei slik avklaring av ambisjonar inviterer elevane til å snakke om karakterar allereie ved starten av skuleåret, verkar det som dette systemet er ein god måte å få avklare kva mål elevane har i faget. Slik eg ser det, er denne bevisstgjeringa ein god måte å øve elevane opp i både eigenvurdering og sjølvregulering.

Nokre av informantane brukar kjenneteikn på måloppnåing for at elevane skal forstå kva dei skal prøve å oppnå i faget, medan andre er meir kritiske til kva effekt slike vurderingsskjema egentleg har. Ein av informantane saknar diskusjonar om vurdering i kollegiet. Ho er usikker på om vurderingsrubrikkar hjelper eleven vidare, men har ikkje hatt nokon skikkkeleg diskusjon med dei andre lærarane som driv med karakterfri vurdering.

Ifølgje Dysthe (2008) har detaljmål og vurderingskriterium eit preg av eit behavioristisk syn på kunnskap, og ho meiner det er på tide å evaluere måten ein brukar slike skjema på. Wiliam og Leahy (2015) meiner at vurderingsrubrikkar fungerer godt for summativ vurdering, men argumenterer for at sjekklister er betre å bruke medan elevane er undervegs i læringsprosessen. Det verkar som bruken av vurderingsrubrikkar har auka dei siste åra. Informantane brukar rubrikkane på litt ulike måtar. For lærarane er ei slik skjematisk oppsummering av kompetanse veldig oversiktleg, men det er nok ikkje alle elevane som har like stort utbytte av slike skjema. Eg trur utgangspunktet for å bruke slike skjema ofte handlar om å gi raske og effektive tilbakemeldingar til elevane, men det er nok ikkje like hensiktsmessig å bruke dei i alle samanhengar.

## 6.5 Planlegging og undervisning: Kor er eleven?

Det tredje vurderingsprinsippet handlar om at elevane *skal få vite kva dei meistarar*. Ifølgje Wiliam og Leahy (2015) handlar dette om å legge til rette for undervisningsaktivitetar som kan dokumentere læring. Å *dokumentere* handlar her om å synleggjere det eleven kan gjennom ulike undervisningsaktivitetar. Slike aktivitetar kan for eksempel vere klasseromsdiskusjonar og ulike typar vurderingsoppgåver der eleven får vite kva han meistarar, og læraren får vite korleis han skal tilpasse komande læringsaktivitetar. Wiliam og Leahy meiner det bør vere glidande overgangar mellom tilbakemelding og undervisning (2015, s. 129). Vurderingsforskrifta slår fast at vurdering skal vere integrert i undervisning. Ein kan altså ikkje sjå på vurdering og undervisning som to isolerte delar. Ein kan seie at god vurdering er undervisning, og god undervisning er vurdering, men då må ein ta eit steg bort frå tanken om at vurdering berre er formelle prøvar som skal inngå i vurderingsgrunnlaget.

### 6.5.1 Vurdering utan prøvar?

Informantane fortel om arbeidsmåtar som i stor grad er i samsvar med læreplanen si trinnsesifikke utgreiing om korleis elevane viser og utviklar kompetanse i norsk. På Vg1 SF og Vg2 YF skal elevane blant anna uttrykke seg kreativt og utforske faglege emne med kritisk bruk av kjelder, noko som for eksempel kjem til syne i ein av informantane si skildring av eit tverrfagleg undervisningsopplegg om høgreekstremisme og radikaliserings (sjå kap. 5.2.2.1). Dette er eit godt døme på vurdering som ein integrert del av undervisninga. Prosjektet skal ende i eit munnleg og skriftleg produkt som inngår i ei mappe. Elevane får rettleiing fleire gonger undervegs i arbeidet, men dei får ingen karakter før mappa blir innlevert før terminslutt. Karakteren dei får på mappa, er karakteren dei får i halvårsvurdering i norsk.

Dei fleste informantane har gått heilt bort frå tradisjonelle prøvar og har i staden fokus på heilskap og variasjon. Tentamen slik vi kjenner han som ei eksamensliknande vurderingsform, er stort sett erstatta av skrive dagar med rettleiing.

*Frida: [...] det gir meg veldig mykje informasjon om kva dei synest er vanskeleg, og kva dei kan frå før. Sånn sett er veldig glad i ein sånn skrive dag. Berre den eine dagen kan gi deg mykje informasjon om korleis dei angrip ei oppgåve, korleis dei fullfører, om dei sovnar undervegs, og om dei greier å halde fokus.*

Fleire av informantane meiner skrive dagane er ei god anledning til å få informasjon om elevane sine læringsstrategiar. Når dei stiller elevane spørsmål om arbeidsprosessen, og ber

dei reflektere over kvifor dei tar ulike val, tilrettelegg dei for utvikling av metakognisjon. Etter kvart som elevane blir meir bevisst på sin eigen læringsprosess, utviklar dei evne til sjølvregulering. Dersom skrivedagen hadde vore ein tradisjonell prøve der læraren hadde vore vakt i staden for rettleiing, hadde læraren kanskje ikkje fått høve til å rettleie i val av metodar.

Rektor ved ved Stangeland ungdomsskole, Gudrun Grimstvedt, deler erfaringar frå innføringa av karakterfri skule i ein episode av podcasten *Et bedre skole-Norge* (Børven, 2022). Ho meiner at karakterfri vurdering har ført til fleire positive endringar i undervisningspraksisen ved skulen, og fortel at skulen har gått over til å legge meir vekt på eigenvurdering enn tradisjonelle prøvar: «[...] og eg tenker, kor mange gonger skal du øva deg på å sitja i ro i fem timar utan hjelpemiddel? Kva er vitsen, liksom?» (Børven, 2022, 14:43). Dette er eit godt poeng som er like relevant for vurdering på vidaregåande. Elevane treng truleg ikkje å trene på ein eksamenssituasjon fleire gonger i året når eksamen ikkje kjem før våren på Vg3.

Alle informantane lar elevane arbeide med tekst i prosess på ein eller annan måte. Dei gir tilbakemeldingar medan elevane er undervegs i skriveprosessen og meiner at det er meiningsfylt å ikkje gi karakterar når dei arbeider på denne måten. Dei fleste informantane opplever at det er meir utfordrande å gi tilbakemelding undervegs på munnleg arbeid. Ut frå egne erfaringar frå skulen veit eg at det er krevjande å arbeide med munnleg vurdering. Om ein i tillegg skal sørge for at vurderinga skal kunne bidra til læring, må ein kanskje tenke kreativt. Ein av informantane har god erfaring med å la elevane øve på å ha metasamtalar om munnleg kompetanse, og ho kan for eksempel stoppe ein gruppesamtale for å kommentere noko som er bra, eller la elevane vurdere samtalen. Ho fortel at ho også kan avbryte elevane når dei har munnlege presentasjonar for å gi rettleiing undervegs. Dette hadde truleg vore vanskeleg å gjere dersom eleven skulle fått karakter på presentasjonen. Det kan sjå ut som at karakterfri undervegsvurdering gir meir rom for å vere i ein læringsprosess, utan at elevane treng å vere redde for at eventuelle feil skal øydelegge eit vurderingsgrunnlag.

## **6.6 Diagnostisere og vurdere: Korleis kjem eleven vidare?**

Det fjerde vurderingsprinsippet handlar om vurdering og å gi tilbakemeldingar som kan hjelpe eleven vidare i læringsprosessen. Formuleringa i vurderingsforskrifta presiserer at elevane skal *få rettleiing om korleis dei kan arbeide vidare for å auke kompetansen sin*. Informantane gir undervegsvurdering ved hjelp av blant anna fargekodesystem, vurderingsskjema og

munnelege tilbakemeldingar i og utanfor klasserommet. Ifølgje Wiliam og Leahy (2015) er det viktig at tilbakemeldingane fokuserer på den vidare vegen framover, og ikkje kva som burde vore annleis i det arbeidet som alt er gjort.

### 6.6.1 Tilbakemelding undervegs i læringsprosessen

Tilbakemeldingane eleven får må knytast til mål og tilpassast til kva eleven er i stand til å få til med hjelp frå andre (Gamlen 2020, 96). Tilbakemeldingar har best effekt om dei ikkje er evaluerande, og blir gitt i situasjonar der arbeidet går føre seg (Black & Wiliam, 1998a; Shute, 2008). Kva type tilbakemelding ein gir, bør variere ut frå kva eleven skal bruke ho til. Om eleven skal arbeide vidare med konkrete delar av ein tekst, har han lite utbytte av generelle tilbakemeldingar på overordna nivå. På same måte er det meiningslaust å gi detaljerte tilbakemeldingar om rettskriving dersom eleven ikkje bruker tilbakemeldinga til å rette teksten. Det er altså viktig å tilpasse tilbakemeldinga til situasjonen.

Informantane opplever at dei kan gi andre typar tilbakemeldingar når dei ikkje treng å argumentere for ein karakter. Dette er i samsvar med resultat hos Eriksen og Elstad 2019 som fortel om informantar som meiner karakterfri gjer at dei slepp å bruke tilbakemeldinga til å forsvare karakteren dei gir. Dei fleste informantane prioriterer å gi grundige tilbakemeldingar til elevane undervegs i skriveprosessen og bruker mindre tid på tilbakemelding når teksten er ferdig.

Wiliam og Leahy (2015, s. 128) meiner tilbakemeldinga må vere fokusert mot eit konkret mål. Dei meiner det er viktigare å fokusere på tilbakemeldinga i seg sjølv, og ikkje på å dokumentere at ho er gitt. Dersom ein elev har mest utbytte av ei munnleg tilbakemelding, bør han få det. Dersom det er viktig å dokumentere tilbakemeldinga, foreslår Wiliam og Leahy at eleven sjølv kan skrive tilbakemeldinga ned. Ein av informantane mine fortel at ho lar elevane skriftleggjere munnlege tilbakemeldingar i periodar ho ikkje har tid til å skrive tilbakemeldingane sjølv. Med utgangspunkt i stikkord på ein post it-lapp gir ho ei munnleg tilbakemelding ho ber elevane skrive ned. Sjølv om dette ifølgje informanten er ein måte å spare tid og *hacke systemet*, kan det nok for mange elevar vere svært nyttig å formulere tilbakemeldinga sjølv. Då må dei tenke gjennom kva dei eigentleg fekk ut av tilbakemeldinga, og det kan vere ein fin måte å øve elevane opp i eigenvurdering og sjølvregulering.

Fleire av informantane gir uttrykk for at det er lettare å ikkje gi kommentar på alt i ein tekst

når dei ikkje set karakter. Eg trur mange lærarar opplever at det er krevjande å sette karakter på tekstar som ikkje er fullstendige, men dersom ein arbeider karakterfritt, er det nok i større grad mogleg å la elevane øve seg på meir avgrensa delar.

### 6.6.2 Tid til arbeid med tilbakemeldingar på skulen

*«Korleis skal vi kome oss gjennom pensum om vi skal bruke så mykje tid til rettleiing?» Men skriving og munnleg arbeid er jo ein måte å bearbeide fagstoffet på. Og så var det ein lærar som sa til meg: «Om du vil kome deg gjennom pensum, kan jo du få godt samvit ved å stå ei helg og gå gjennom pensum i klasserommet, så veit du at du har gjort det. Og så kan du gi elevane det dei treng når dei er der». Det er jo sett på spissen, men eg er einig i grunnsynet.*

Ein av informantane seier at det er utfordrande å få elevane til å bruke tilbakemeldingane til å arbeide vidare med tekstane. Dette er ei problemstilling eg kjenner igjen frå egne erfaringar som lærar. Det er både hjarteskjerande og gjenkjenneleg å høyre om tekstar med lange tilbakemeldingar som går i bosset etter at læraren har lagt ned mykje arbeid i vurderinga. Det er ikkje lett å vite korleis ein skal motivere ungdom til å revidere egne tekstar, og karakterfri vurdering løyser ikkje automatisk slike utfordringar. Ifølgje Guskey (2019) må læraren legge til rette for at elevane får arbeide med tilbakemeldingar på skulen, og at dei får oppfølging i revisjonsarbeidet. Ifølgje Wiliam og Leahy (2015) skal ein ikkje gi tilbakemelding utan å setje av tid til å la elevane respondere på ho. Tilbakemeldingar om prosessen er viktig for at elevane skal utvikle sjølvregulering. Det er også viktig at elevane får lære korleis dei skal bruke tilbakemeldingane til å utvikle fagkompetanse og bearbeide tekstar.

### 6.6.3 Fargekodesystem

Ein av informantane fortel at dei brukar eit fargekodesystem i vurdering av elevtekstar der delar av teksten blir markert med ulike fargar før læraren tar ein prat med eleven for å høyre om han forstår markeringane (sjå kap. 5.2.3.1). Dette fargekodesystemet gjer at eleven blir ein meir aktiv deltakar i vurderinga enn om han hadde fått ei ferdigformulert tilbakemelding skriftleg. Denne måten å gi tilbakemelding på kan koblast til det Wiliam og Leahy (2015, s. 124) kallar *detective work*, eller ganske enkelt detektivarbeid. Ein slik måte å gi tilbakemelding på krevat eleven er meir aktiv enn om læraren tilbyr ferdigformulert respons. Det viktigaste med tilbakemeldingar er det elevane gjer med dei. Når eleven får tilbakemelding i form av ulike fargar i ein tekst, må han sjølv tenke gjennom kva han trur



merknadane tyder før han eventuelt kan drøfte det med læraren. Dette er ein metode eg sjølv har testa ut dette skuleåret, og eg har inntrykk av at dei fleste elevane synest det fungerer godt.

#### **6.6.4 Metaspråk om vurdering**

I sluttrapporten frå karakterforsøket skriv Seland et al. (2018) at ein må vidareutvikle eit vurderingsfagleg språk ein kan bruke når ein ikkje gir karakter. Dei presiserer at den viktigaste faktoren for å fremje læring handlar om korleis lærarane snakkar med elevane. Også VLF-prosjektet (Utdanningsdirektoratet, 2019) og Rambøll-rapporten viser at det er behov for å utvikle eit felles vurderingsspråk. Lærarane ved ein skule med karakterfri underevgsvurdering i 1. termin på Vg1 og Vg2 meiner at felles omgrep om vurdering er viktig for at elevane skal kunne setje ord på eiga utvikling og kompetanse (Rambøll 2020, 84-85. Fleire av informantane mine er opptekne av at ein må utvikle eit metaspråk om vurdering. Sjølv om karakterar sjeldan er læringsfremjande i seg sjølv, er i alle fall karakterspråket tydleg. Når ein tar bort karakterane, mistar ein denne konkrete formidlinga av nivå. Ein av informantane fortel at dei har tatt i bruk omgrepa på *låg*, *god*, og *framifrå* når dei snakkar med elevane om nivå. Det er ikkje nødvendigvis noko gale i det, men det er viktig å vere klar over at slike omgrep er det Buland et al. (2018) kallar pseudokaractersystem. Eg trur ein bør ha eit bevisst forhold til slike alternative nivåinndelingar for å kunne vurdere bruken av dei ulike karaktersystema opp mot kvarandre. Dersom alternative nivå ikkje gir meir informasjon enn talkarakterane ville gjort, er det kanskje like greitt å bruke karakterar frå 1 til 6. Slike utfordringar understrekar at det er viktig med avsett tid for å diskutere vurdering i skulen. Vi treng å utvikle eit språk ein kan bruke når ein snakkar med elevane om vurdering, men det har liten verdi dersom dette språket berre er ein ekvivalent til talkarakterar.

#### **6.6.5 Gradvis innføring av tilbakemelding med karakterar på Vg3**

Dei av informantane mine som har Vg3, fortel at skrivedagane etter kvart liknar meir på eksamen. Informantane er opptekne av at elevane må bli gradvis meir sjølvstendige i løpet av dei tre åra på vgs, og dei har fleire formelle vurderingssituasjonar på Vg3 for at elevane skal førebu seg på eksamenssituasjonen. Dette er i samsvar med det lærarane på forsøksskulane rapporterer etter karakterforsøket i norsk. Sjølv om dei var opptekne av vurdering *for* læring på Vg1 og Vg2, trekte fleire av dei fram verdien med vurdering *av* læring på Vg3 med tanke på førebuing til eksamen (Seland et al. 2018).

Denne skilnaden mellom Vg3 og dei to første åra er interessant. Då eg gjekk i gang med dette prosjektet, hadde eg ei oppfatning av at all undervegsvurdering burde vere utan karakter, men no har eg fått eit meir nyansert syn på vurdering. Det kan vere gode grunnar til å teste kva elevane greier å prestere sjølvstendig når dei har kome så langt som til Vg3. Det er ikkje slik at summative prøvar ikkje kan ha nokon læringseffekt, men det er viktig å vere bevisst på korleis vurderinga eventuelt kan brukast formativt. Dersom tradisjonelle prøvar skal ha noko meir enn ein summativ funksjon, er det viktig at resultata blir brukt i vidare undervisning. Ifølgje Dysthe (2008) må retting og bearbeiding av prøveresultat prioriterast på lik linje som gjennomgang av fagstoff. Både vurderingsforskrifta og læreplanen legg føringar for at vurdering skal vere læringsfremjande. Dersom ein ikkje har tid til å la elevane arbeide vidare med tilbakemeldingar etter ein vurderingsituasjon, bør ein kanskje revurdere om ein i det heile skal gjennomføre vurderinga.

## **6.7 Fordelar med karakterfri vurdering**

### **6.7.1 Betre relasjonar og mindre stress**

Alle informantane uttrykker glede over å slippe å setje karakterar undervegs i terminen. Fleire seier at karakterar ofte har vore utgangspunkt for ugreie diskusjonar, og dei gir uttrykk for at karakterfri vurdering gjer at relasjonen til elevane blir betre. Dette er i samsvar med funn hos Eriksen og Elstad (2019), Danmarks Evalueringsinstitut (2020) og Whitmell (2020).

Fleire av informantane meiner at karakterfri undervegsvurdering dempar stress og press, og at det gir meir ro til å fokusere på læringsarbeid. Grolnick og Ryan (1987) meiner karaktervurdering er med på å skape eit stress som kan påverke læringa i negativ retning. At karakterfri vurdering kan redusere dette stresset, er i samsvar med tidlegare forskning (Eriksen og Elstad, 2019; Whitmell, 2020). Vurderingsrapporten frå Rambøll (2020, s. 44) viser at mange av lærarane meiner vurderingssystemet fører til stress for elevane, og endrar vurderingspraksis for å redusere det stresset. Rektorane i studien til Gillespie og Burner (2019) meiner at ein kan dempe stress hos elevar ved å redusere bruk av karakterar, men både Gillespie og Burner og Whitmell (2020) understrekar at ein treng meir forskning før ein kan konkludere med at karakterfrie skular reduserer stress.

## 6.7.2 Tryggare læringsmiljø utan karakterar?

*Berit: «Tenk om sjefen min skulle ha kome kvar sjuande time og berre «det var ein dårleg time». Om eg hadde ein dårleg dag og fekk karakter 3, seier det noko om kva eg gjer? Det er så hardt å setje karakterar. Vi treng den heilskaplege tanken.»*

Lærarane i karakterforsøket kunne fortelje om at elevane vart meir motiverte for faget når talet på formelle prøvar gjekk ned (Seland et.al. 2018). Fleire meinte at redusert fokus på karakterar gjorde elevane mindre engstelege for å levere inn tekstarbeid, og dei opplevde at det vart fleire rom for spontane diskusjonar i timane.

Karakterfri undervegsvurdering kan kanskje bidra til at læringskulturen i klasserommet gradvis endrar seg til å legge meir vekt å målet med læringsarbeidet i staden for resultatet. Ut frå det ein del av informantane fortel om korleis elevane arbeider med vurdering, får eg inntrykk av at læringsmiljøet blir tryggare når ein tar karakterane bort frå undervegsvurderinga. Det ligg eit stort læringspotensiale i klasseromssamtalen, både for elevane og læraren. Elevane lærer av kvarandre, og læraren kan gjere tillassingar i undervisninga etter kva han observerer at elevane kan. Det å vite at ein ikkje skal bli vurdering med karakter, kan kanskje senke terskelen for å bidra i slike samtalar. Det kan få alvorlege følger for læringsprosessen dersom eleven ser på læraren som ein dommar meir enn ein rettleiar. Dersom ein elev er redd alt han seier *kan og vil bli brukt mot han*, vil han kanskje heller nytte seg av *retten til å teie*, for å bruke ein velkjend referanse til amerikansk rettssystem.

## 6.7.3 Tid: ein knapp og dyrebar ressurs

Både informantane i intervjuet og respondentane i spørjeundersøkinga meiner dei har for lite tid til å drive med vurdering. Svært mange av respondentane i spørjeundersøkinga meiner at manglande ressursar er avgrensande for vurderingspraksisen. Fleire peikar på behov for årssammereduksjon eller mindre elevgrupper for å kunne gjennomføre den vurderingspraksisen dei ynskjer. Det er nok lite truleg at dei knappe årssammene i norsk blir endra med det første, men det går an å arbeide meir føremålstenleg innanfor dei ressursane faget har.

Teoriar om vurdering viser at ein med godt samvit kan bruke mindre tid på å skrive lange tilbakemeldingar på arbeid eleven er ferdig med, og heller prioritere å bruke tid på gi elevane

konkrete og avgrensa tilbakemeldingar undervegs. Wiliam og Leahy (2015) meiner ein må bruke tid på det som er mest hensiktsmessig. Dei er tydelege på at ein ikkje skal vurdere alt elevane gjer, og dei foreslår å bruke meir tid på undervisningsplanlegging enn på vurdering. Dei foreslår å gi tilbakemeldingar ut frå ein såkalla «four-quarters»-modell for fordeling av vurderingsarbeid (Wiliam & Leahy, 2015, s. 121). Dei meiner at vurderingsarbeidet kan delast i fire, der læraren berre gir detaljerte tilbakemeldingar på ein fjerdedel av arbeidet. Ein annan fjerdedel kan han ta eit raskt overblikk, medan dei to siste fjerdedelane kan vere kvarandrevurdering og eigenvurdering.

Sjølv om karakterfri vurdering handlar om læringsfremjande vurderingspraksis, er det ein kjærkomen ringverknad om praksisen kan endre arbeidspresset til norsklæraren. Fleire av informantane fortel at dei i stor grad har flytta vurderingsarbeidet inn til elevane i klasserommet. Eg får ikkje inntrykk av at informantane arbeider mindre enn tidlegare, men dei seier at vurderingsarbeidet er jamnare fordelt utover skuleåret. Mange av informantane har også eit bevisst forhold til at det er elevane sjølv som må gjere det meste av vurderingsarbeidet dersom dei skal lære noko av det. Dette er eit viktig poeng. Eg har inntrykk av at mange norsklærarar arbeider med vurdering på ein pliktoppfyllande måte. Det er lett å tenke at ein ikkje gjer jobben sin om ein ikkje gir elevane lange tilbakemeldingar, men det kan godt hende at elevane hadde hatt vel så mykje utbytte av andre typar tilbakemeldingar som er langt mindre tidkrevjande. Dersom mindre arbeid for læraren kan føre til meir læring for eleven, er det ein vinn-vinn-situasjon vi ikkje har råd til å oversjå.

## 6.8 Utfordringar med karakterfri vurderingspraksis

*Elise: Dei elevane som ikkje har hatt karakterar på ungdomsskulen, har god erfaring frå det og synest det er heilt greitt å møte ein kvardag utan karakterar, medan dei som kjem frå karakterskular, synest det er skikkeleg møkk og viser mykje motstand.*

### 6.8.1 Ambivalente elevar

Mange elevar har eit sterkt ønske om å få karakterar på dei fleste vurderingar. Det kan vere utfordrande for lærarar som skal gå i gang med karakterfri undervegsvurdering. Elevar som har fått karakterar i fleire år, blir usikre når karakteren plutselig blir tatt frå dei. Dei danske EVA-forsøka (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020) viser at elevar har eit ambivalent forhold til karakterar, men at dei fleste seier dei helst vil ha vurdering med karakter. Nesten alle

informantane i mitt eige utval uttrykker at dei har opplevd motstand hos elevane, og alle informantane fortel at elevane er svært opptekne av karakterar. Det er naturleg at elevar har ei forventning om å få karakterar på vidaregåande om dei er vane med det frå ungdomsskulen, og mange elevar blir usikre dersom dei plutselig ikkje skal få vurdering med karakter likevel. Wiliam (2018) meiner det er betre å ikkje venne elevane til karakterar i utgangspunktet, enn å gjere dei avhengige av noko som ikkje er bra for dei. Det er kanskje lettare å jobbe karakterfritt med elevar som kjem rett frå barneskulen. Til no har det vore flest skular på ungdomstrinnet som har gått over til karakterfri undervegsvurdering. Rambøll-undersøkinga viser at lærarar på 10. trinn er meir positive til karakterfri skule enn lærarane på Vg1, og det vil kanskje vere ein fordel om endringar i bruk av karakterar startar allereie i 8. klasse, før elevane har fått eit forhold til karakterar. Norskfaget på ungdomsskulen har same organisering som norskfaget på studieførebuande med éin karakter i halvårsvurderinga på 8. og 9. trinn. Ut frå erfaringane etter karakterforsøket med éin eller to karakterar i norsk, er det grunn til å tru at vurderingspraksisen kan endre seg etter kvart som ordninga er etablert.

### **6.8.2 Ulik vurderingspraksis**

Ulik vurderingspraksis i kollegiet ved ein skule kan vere ei annan utfordring. Fleire av informantane mine gir uttrykk for at det er viktig å ha støtte i kollegiet når ein går i gang med karakterfri vurdering. Det treng ikkje vere eit prosjekt heile skulen går inn i samla, men det vil nok vere lurt å prøve ut praksisen saman med lærarar som har same elevgruppe. Ingen av informantane er heilt åleine om vurderingspraksisen sin ved skulen dei arbeider på, og fleire av dei gir uttrykk for at det er viktig å ha andre å støtte seg på. Studien til Whitmell (2020) viser at det er viktig å vere del av eit vurderingsfellesskap når ein skal utvikle ein karakterfri vurderingspraksis. Fleire av lærarane i studien var åleine om å drive med karakterfri vurdering på skulane dei arbeidde på. Dei meinte det var utfordrande å vere åleine om praksisen, særleg med tanke på pedagogisk samarbeid. Dette kan eg kjenne meg igjen i frå mi eiga tidlege utprøving av karakterfri vurdering. Eg gjekk tilbake til karakterar fordi eg ikkje hadde nok kunnskap om karakterfri vurdering til å påverke den etablerte vurderingskulturen ved skulen. Dersom ein skal lukkast med endringar, vil det vere avgjerande med støtte i kollegiet. Sjølv om ikkje alle må gjere det same, meiner eg det er viktig med ei felles forankring i vurderingskulturen ved skulen.

## 6.9 Profesjonsfagleg utvikling av vurderingspraksisen

I boka *Formative Assessment Embedded* presenterer Wiliam og Leahy (2015) mange konkrete døme på korleis skular kan arbeide med vurdering, men det er viktig å vere klar over at ferdige oppskrifter aldri bør innførast utan refleksjon. Praksisendringar tar tid. Endring er alltid utfordrande, og det krev ofte utprøving for å finne ei form.

Rambøll-undersøkinga viser at dei fleste av lærarane som har prøvd karakterfri vurdering har positive erfaringar med det. Fordelane som blir presentert i Rambøll-rapporten er i stor grad i samsvar med det informantane mine fortel om. Dei opplever at elevane tar til seg tilbakemeldingar i større grad, og meiner karakterfri gir eit betre og tryggare læringsmiljø (Rambøll 2020, 50). Fleire erkjenner at enkelte elevar likevel har eit ønske om karakterar, og at det tar tid å etablere ein karakterfri vurderingspraksis. Nokre av lærarane i Rambøll-undersøkinga meiner at karakterfri kan vere forvirrande og frustrerande for elevane, og kan føre til at enkelte mistar motivasjon. Andre meiner at karakterfri vurdering inneber meir arbeid for læraren. Ifølgje rapporten kan det tyde på at lærarar som har lite kjennskap til ordninga, er meir skeptiske enn dei som har prøvd det sjølv. Det er god grunn til å tru at motstand mot endring ofte handlar om manglande forståing, men det er likevel viktig å gjere plass til kritisk refleksjon.

Nokre få av respondentane i spørjeundersøkinga mi kjem med kritiske merknader til fokuset på karakterfri vurdering og saknar meir nyanserte diskusjonar om vurdering. Dette er eit viktig poeng. Både Rambøll-rapporten og karakterforsøket stadfestar at det må byggast eit profesjonsfellesskap kring vurdering. Informantane frå casestudien meiner at vurdering bør vere eit felles satsingsområde ved skulen, og at lærarane må få tid og ressursar til å samarbeide om vurdering (Rambøll Management Consulting: 2020, 85).

Ifølgje Guskey er det ikkje nødvendigvis uproblematisk å fjerne karakterar frå undervegsvurderinga, og det er viktig å vere klar over dei eventuelle negative konsekvensane det kan ha. Wiliam og Leahy (2015) er ikkje i mot karakterar i seg sjølv, og anerkjenner at karakterar er ein viktig del av utdanningssystemet. Dei er likevel tydelege på at ein bør redusere bruken av karakterar i undervegsvurdering der det er mogleg. Dei foreslår at elevane får høve til å forbetre arbeidet sitt etter dei har fått tilbakemelding utan karakter før læraren vurderer det ferdige produktet med karakter.

## 6.10 Oppsummering

I denne oppgåva har eg undersøkt vurderingspraksisen i norskfaget på vidaregåande og sett nærare på korleis lærarar som driv med karakterfri undervegsvurdering arbeider med vurdering. Funn frå undersøkinga mi viser ei veksande interesse for å dempe vektlegginga av karakterar i norskfaget, men fram til no har det vore få døme på korleis ein kan arbeide med karakterfri undervegsvurdering i norskfaget. Eg håpar resultata mine kan vere eit bidrag til utviklinga av vurderingspraksisen i norskfaget. Informantane mine har delt raust av erfaringane sine med karakterfri og karakterdempa undervisningspraksis. Eg har von om at denne kunnskapen kan kome til nytte for andre som er interesserte i læringsfremjande undervegsvurdering. Eg presenterer fleire eksempel frå praksis drøfta opp mot prinsipp for god undervegsvurdering og teoriar på læringsfremjande vurdering. Både svara frå spørjeundersøkinga (sjå vedlegg 3) og fullstendige transkripsjonar av intervjuar (sjå vedlegg 4A-G) ligg vedlagt for spesielt interesserte som vil gå meir i djupna av stoffet.

Ut frå undersøkingane mine og gjeldande forskning på feltet vil eg hevde at det blir gjort mykje godt arbeid med vurdering i norskfaget. Etter VFL-prosjekta er det nok få norsklærarar som ikkje kjenner til omgrepet vurdering for læring. Manglande samsvar mellom teori og praksis handlar nok ikkje om vond vilje, men det er vanskeleg å gjennomføre store endringar åleine. Dersom skular skal utvikle ein vurderingskultur i tråd med vurderingsforskrifta er det viktig at skuleleiing og skuleeigar tar ansvar. Det må leggjast til rette for samarbeid og refleksjon utan at lærarane opplever at utviklingsprosjekt blir pressa på dei ovanfrå. I neste kapittel vil eg presentere konklusjonane eg trekker ut frå denne drøftinga.

## 7. Konklusjon

Målet med denne studien har vore å få betre innsikt i korleis ein kan arbeide med karakterfri undervegsvurdering i norskfaget på vidaregåande. Eg meiner undersøkinga har gitt meg gode svar på problemstillinga mi. Eg ville finne ut kva som kjenneteiknar vurderingspraksisen i norskfaget, og undersøke vurderingspraksisen til dei lærarane som driv med karakterfri undervegsvurdering. Målet med spørjeundersøkinga var hovudsakleg å skaffe meg bakgrunnskunnskap om vurderingspraksisen i norskfaget, men eg brukte også spørjeundersøkinga til å rekruttere informantar. Eg har lagt mest vekt på undersøkingane av den karakterfrie undervisningspraksisen, og det er også det som er temaet for denne oppgåva. Under tittelen «Karakterfri undervegsvurdering i norskfaget på vgs», har opppgåva mi den ambisiøse undertittelen «*Kva, korleis og kvifor?*». Sjølv om eg sjølvsagt ikkje har uttømmende svar på alle desse spørsmåla, meiner eg at denne oppgåve skisserer eit oversiktleg riss av karakterfri undervegsvurdering i norskfaget.

### 7.1 Oppsummering av funn

Den første delen av problemstillinga mi har eg funne svar på ved hjelp av ei kvantitativ spørjeundersøking, medan dei kvalitative intervjuar har gitt meg svar på den andre delen. Under vil eg kort oppsummere funn frå undersøkingane ut frå forskingsspørsmåla eg har knytt til problemstillinga.

#### 7.1.1 Kvantitativ spørjeundersøking

Den kvantitative spørjeundersøkinga mi hadde 250 respondentar. Undersøkinga viser at vurderingspraksisen i norskfaget er kjenneteikna av mange skriftlege vurderingar med karakter, særleg på Vg3. Blant lærarane på Vg3 oppgir om lag halvparten at dei har 4–6 vurderingar med karakter i kvar disiplin av faget, noko som utgjer 12–18 karaktervurderingar i norsk løpet av eit skuleår. Det er fleste vurderingar med karakter i skriftleg. På skriftlege vurderingar gir dei aller fleste skriftleg tilbakemelding med karakter, eller ein kombinasjon av skriftleg og munnleg tilbakemelding saman med karakter. I skildringa av kva som er viktig i eigen tilbakemeldingspraksis, trekker mange av lærarane fram at tilbakemeldingar må vere konkrete og oppgåveorienterte, og at dei skal føre til læring. Andre er opptekne at kva vurderingskriterium dei legg mest vekt på i vurderinga, og her er det særleg kommunikasjon, forståing, måloppnåing og heilskapleg kompetanse som blir nemnd.



Svært mange av respondentane uttrykker eit ønske om å gjere endringar i vurderingspraksis. For mange handlar det særleg om å gi fleire konkrete og læringsfremjande tilbakemeldingar. Ein stor del av respondentane skriv at dei ynskjer seg meir tid til å gi munnlege tilbakemeldingar. Fleire skriv at vurdering i norskfaget er tidkrevjande, og er tydelege på at dei ynskjer å bruke mindre tid på vurderingsarbeid. Fleire meiner dei har fått meir tid til å arbeide med tilbakemeldingar og prosessarbeid etter karakterreduksjonen på Vg1. Undersøkinga viser at det berre er 6% oppgir at dei ikkje gir karakterar utanom halvårsvurdering og standpunkt, medan 20% har ein delvis karakterfri vurderingspraksis. Dei fleste som har ein delvis karakterfri praksis gir berre karakterar på Vg3. Fleire skriv at dei kan tenke seg å prøve karakterfri vurdering, men synest det er vanskeleg å endre etablerte vurderingskulturar.

### **7.1.2 Kvalitative intervju**

Den kvalitative delen av undersøkinga mi undersøker sju norsklærarar sin eigenrapporterte vurderingspraksis. Informantane meiner norskfaget på studieførebuande er i særstilling for ein karakterfri praksis fordi det ikkje er standpunktvrdering før Vg3. Informantane seier at dei har valt å gå bort frå karakterar i undervegsvurdering fordi dei ynskjer å legge meir vekt på læring enn på prestasjon. Nokre av informantane har gått over til karakterfri vurdering som ein del av eit utviklingsprosjekt på skulen, medan andre har starta på eige initiativ.

Informantane er opptekne av den heilskaplege kompetansen elevane viser i løpet av skuleåret, og prosessarbeid, læringssamtalar og eigenvurdering er viktige nøkkelord for praksisen. Alle har fagsamtalar om vurdering med elevane fleire gonger i løpet av skuleåret, og fleire av informantane lar elevane foreslå terminkarakter sjølv. Informantane legg vekt på at elevane skal få tilbakemeldingar medan dei er undervegs i ein arbeidsprosess, men dei meiner dette er meir vanskeleg å få til i munnlege vurderingssituasjonar. Responsen kan kome i form av konkrete munnlege og skriftlege tilbakemeldingar, fargemarkering i tekstar, videoar og metasamtalar om læring. Dei er opptekne av å fokusere på rettleiing i staden for kontroll, og meiner den karakterfrie praksisen gir meir ro til å arbeide med læringsfremjande aktivitetar. Dei snakkar mykje om vurdering med elevane, og er ikkje urolege for karakterklager.

Når det gjeld kva som er vurderingsgrunnlaget for halvårsvurdering og standpunkt er det ikkje alle informantane som har ein like konkret oversikt. Nokon av dei presenterer ein klar plan for kva som skal vere med vurderingsgrunnlaget for halvårsvurdering og standpunkt, medan andre planlegg vurderingsaktivitetar i løpet av året. For dei fleste informantane handlar

karakterfri undervegsvurdering om ei heilskapleg vurdering av det elevane gjer i løpet av året. Fleire er opptekne av at elevane skal vite når dei blir vurdert, og når det berre er øving, men eg har ikkje greidd å finne noko eintydig svar på korleis informantane balanserer forholdet mellom formative og summative vurderingar.

Dei største fordelane med karakterfri vurdering er ifølgje informantane at det dempar stress og fremjar læring, medan motstand hos elevane blir trekt fram som det som har vore mest utfordrande med praksisen.

## **7.2 Kva har dette å seie for vurdering i norskfaget?**

Erfaringane til informantane mine er i stor grad i samsvar med teori om vurdering og tidlegare forskning på feltet. Informantane har erfaringar med at karakter tar fokus frå læring i skulen. Det kan sjå ut som hyppige samtalar med elevane, arbeid i prosess og tilbakemelding undervegs i arbeidet er suksesskriterium for ein meiningsfylt vurderingspraksis med fokus på læring. Ein styrke i denne studien, er at eg undersøker vurderingspraksis i eit variert utval skular. Ein av informantane arbeider på ein skule som starta med karakterdemping som del av eit prosjekt for å redusere fråfall på påbygg, medan andre representerer skular som blant anna har innført karakterfri vurdering for å dempe stress hos høgtpresterande elevar.

Eg undersøker ikkje korleis praksisen påverkar læring, men prøver å vise fram ulike døme på korleis karakterfri undervegsvurdering kan gjennomførast. Det er mange vegar til ein læringsfremjande vurderingspraksis, og ein må ikkje låse seg fast i tanken på at det finst ein fasit eller ei ferdig oppskrift ein kan ta i bruk. Karakterfri undervegsvurdering er ikkje ein føresetnad for ein læringsfremjande vurderingspraksis, men det er grunn til å tru at det er lettare å arbeide i tråd med vurderingsforskrifta når ein flyttar fokus bort frå karakterane. Sjølv om vurderingsforskrifta skal vere styrande for praksis, ligg det eit handlingsrom innanfor føringane. Eg håpar resultata frå denne undersøkinga kan inspirere lærarar til å reflektere over eigen vurderingspraksis. Eg håpar også at oppgåva kan brukast som eit utgangspunkt for kritiske og meiningsfylte samtalar om kva ein vil med vurdering i skulen.

## **7.3 Kritisk blikk på undersøkinga**

I ei oppgåve med eit omfang som denne, er det mykje ein ikkje får gått inn i. Eg burde heilt klart ha avgrensa oppgåva meir for å få betre høve til å fordjupe meg meir i enkelte tema. I

retrospekt ser eg at eg kunne gått meir systematisk til verks i arbeidet mitt. I analysearbeidet har eg oppdaga fleire tema eg skulle ønskt eg hadde stilt fleire spørsmål om i intervju, samtidig som det var vanskeleg å gå i djupna når målet var å få eit overblikk over undervisningspraksis. Eg skulle ønskt eg gjekk djupare inn i spørsmål om mappevurdering, og skulle gjerne ha visst meir om korleis informantane opplever forholdet mellom formativ og summativ vurderingspraksis når dei ikkje gir karakterar. Eg har valt å utelate spesifikke norskfaglege teoriar. Dette fører til at teorigjennomgangen blir meir generell enn om han hadde vore forankra i fag. Eg valde likevel å legge vekt på teoriar som seier noko om forholdet mellom karakterar og tilbakemeldingspraksis fordi eg ikkje ville låse undersøkinga til eit visst sett metodar. Oppgåva ser på vurdering frå eit lærar-perspektiv. Utover refererte studiar som seier noko om korleis elevane opplever karakterfri vurdering, får ein ikkje del i elevane sine erfaringar i denne studien.

Eg meiner denne undersøkinga gir eit truverdig bilete av vurderingspraksisen i norskfaget. Det er stort samsvar mellom svara til dei ulike respondentane i undersøkinga, og fleire av desse svara blir stadfesta av Rambøll-rapporten om vurdering som kom i 2020. Informantane arbeider med vurdering på ulike måtar, og funna frå intervju kan ikkje brukast til å generalisere eller legitimere ein karakterfri eller karakterdempa vurderingspraksis. Informantane si eigenrapporterte skildring viser fram ulike sider ved ein vurderingspraksis som i stor grad er i tråd med forskrift til god undervegsvurdering. Døma eg presenterer kan brukast som inspirasjon i vidareutviklinga av vurderingspraksisen i skulen. Eg meiner undersøkinga gir valdide svar på problemstillinga, men metodane må tilpassast den elevgruppa dei skal brukast på. Det er også viktig å ha rom for kritisk diskusjon i arbeidet.

### **7.3.1 Implikasjonar for vidare forskning**

Det trengst sjølvsagt mykje meir forskning på karakterfri vurdering. Mi undersøking er berre eit overflatisk sveip i vurderingspraksisen, og resultatane frå undersøkinga mi rettar seg berre mot norsk på studieførebuande. Fordi informantane ikkje seier noko spesifikt om norsk på yrkesfag, er det hovudsakeg erfaringar frå norskundervisning på studieførebuande som blir granska i denne undersøkinga. I spørjeundersøkinga var det ingen av lærarane på yrkesfag som oppgav at dei ikkje gav karakterar. Det hadde vore interessant om nokon hadde undersøkt korleis ein kan arbeide med karakterfri undervegsvurdering i norsk på yrkesfag.

## 7.4 Andre tankar om vurdering

Både spørjeundersøkinga mi og intervjuet viser at det framleis er behov for å satse på vurdering i norske skular. Det er framleis eit gap mellom forskning og praksis på vurderingsfeltet. Det er også behov for å arbeide med å utvikle vurderingskompetanse i munnleg. Vurderingsforskrifta har blitt tydlegare etter LK20, men eg meiner det er viktig at Utdanningsdirektoratet kan vere enda meir presise når det gjeld korleis vurdering skal dokumenterast. Frykta for klage på karakter er reell, og det har ført til at fleire skular har utvikla normer for kor mange karaktergivande prøvar som må ligge til grunn for halvårskarakteren. Det fører til ein vurderingspraksis som er vanskeleg å kombinere med prinsipp for god undervegsvurdering. Eg har full forståing for at elevar ikkje prioriterer å arbeide vidare med tekstar dei har fått karakter på. Resultatorienteringa i skulen er truleg framleis så sterk at elevane ikkje greier å prioriterere å arbeide med tilbakemeldingar dersom det ikkje har innverknad på vurderinga. Det kan ofte sjå ut til å vere eit evig jag etter alltid å førebu seg til den næraste vurderinga i skulen. Dersom ein vil fokusere meir på læringsprosess enn på resultat, kan det kanskje hjelpe å redusere bruken av karaktervurdering i løpet av skuleåret.

Dette er ingen fasit. Både elevar og elevgrupper er ulike, og resultata mine er ikkje representative for alle typar elevar. Metodane er ikkje nødvendigvis generaliserbare, men vurderingspraksisane eg gjer greie for, kan vere illustrerande døme på korleis ein kan arbeide med vurdering utan å gjennomføre summative vurderings situasjonar mange gonger i terminen. Eg håpar at denne oppgåva kan vise alternative innfallsvinklar til vurdering i skulen. Vi treng fleire konkrete og fagspesifikke praksisdøme for å vite meir om korleis ein kan gjennomføre ein læringsfremjande vurderingspraksis, og denne oppgåva er kanskje eit steg i den retninga.

## 7.5 Å lære, eller ikkje lære?

Då eg gjekk inn i dette prosjektet, hadde eg nyleg gått tilbake til å gi karakterar etter tre einsame år med utforsking av karakterfri. Eg kjende meg motlaus i møtet med ein vurderingskultur som eg opplevde at eg korkje kunne stå inne for eller frigjere meg frå. No har eg langt meir fagkunnskap om vurdering, men eg er og langt meir audmjuk over det ansvaret det er å skulle vurdere elevar. Då eg starta, hadde eg ei forventing om å finne vurderingspraksisar som var heilt karakterfrie, men eg innsåg tidleg at det kan vere fleire måtar å gjennomføre læringsfremjande vurdering på. Eg har fått ei meir nyansert forståing for

karakterar og innser at karakterfri vurdering handlar meir om innhald enn merkelapp. Det er kanskje ikkje så farleg om ein snakkar om karakterar med karakterspråk ein gong innimellom, så lenge ein har eit bevisst forhold til korleis vurderinga skal vere læringsfremjande og om ho skaper lærelyst.

Etter arbeidet med denne masteroppgåva er eg endeleg trygg nok til å stå for dei vala eg gjer i vurderingsarbeidet. Dette skuleåret har eg fått med meg eit par nysgjerrige og nytenkande kollegaer til å prøve ut nokre få av vurderingsmetodane informantane fortel om. Det har vore veldig fint, og eg har fått tilbake trua på at det kan vere mogleg å gjere vurderingsarbeid meiningsfylt. Eg vil hevde at det no omsider er slutt på den snart 14 år lange diskrepansen mellom eigne verdiar og utøvande praksis innanfor vurdering. Eg meiner at det ikkje handlar så mykje om ein bruker karakterar eller ei, det handlar mest om å lære, eller ikkje lære. Det har vore eit vere eller ikkje vere i skulen for meg.

## Kjelder

- Andrade, H. & Valtcheva, A. (2009). Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment. *Theory into practice*, 48(1), 12-19.  
<https://doi.org/10.1080/00405840802577544>
- Andrade, H. L. & Cizek, G. J. (2009). *Handbook of formative assessment*. Routledge.
- Barnes, M. (2018). No, Students Don't Need Grades. *Education Week*, 7-74.
- Benware, C. A. & Deci, E. L. (1984). Quality of Learning with an Active versus Passive Motivational Set. *American educational research journal*, 21(4), 755-765.  
<https://doi.org/10.2307/1162999>
- Black, P. & Wiliam, D. (1998a). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in education : principles, policy & practice*, 5(1), 7-74.  
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P. & Wiliam, D. (1998b). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21, 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Blum, S. D. (2009). *My Word! Plagiarism and College Culture* (1. utg.). Cornell University Press. <http://www.jstor.org/stable/10.7591/j.ctt7v8sf>
- Blum, S. D. (2017, 06.06). Ungrading. *Inside Higher Ed*.  
<https://www.insidehighered.com/advice/2017/11/14/significant-learning-benefits-getting-rid-grades-essay>
- Blum, S. D. & Kohn, A. (2020). *Ungrading: Why Rating Students Undermines Learning (and What to Do Instead)*. West Virginia University Press.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder. En grundbog*. Hans Reitzels forlag.
- Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M. & Stobart, G. (2002). Assessment for Learning: 10 Principles. Research-based principles to guide classroom practice Assessment for Learning. I.  
[https://www.hkeaa.edu.hk/doclibrary/sba/hkdse/eng\\_dvd/doc/Afl\\_principles.pdf](https://www.hkeaa.edu.hk/doclibrary/sba/hkdse/eng_dvd/doc/Afl_principles.pdf)
- Brookhart, S. M. (1994). Teachers' Grading: Practice and Theory. *Applied Measurement in Education*, 7(4), 279-301. [https://doi.org/10.1207/s15324818ame0704\\_2](https://doi.org/10.1207/s15324818ame0704_2)
- Brookhart, S. M. (2019). *A Perfect World Is One with No Grades*. Hentet 22.02.22 fra <https://www.ascd.org/el/articles/a-perfect-world-is-one-with-no-grades>
- Brown, G. T. L. & Harris, L. R. (2013). *Student Self-Assessment* (J. H. McMillan, Red.). Thousand Oaks.
- Burns, E. & Frangiosa, D. K. (2021). *Going Gradeless, Grades 6-12: Shifting the Focus to Student Learning*. Corwin.
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of educational psychology*, 79(4), 474-482. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.4.474>
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation of interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58(1), 1-14. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1988.tb00874.x>

- Butler, R. & Nisan, M. (1986). Effects of No Feedback, Task-Related Comments, and Grades on Intrinsic Motivation and Performance. *Journal of educational psychology*, 78(3), 210-216. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.3.210>
- Børven, Ø. (2022, 02.02.22). Hvordan få til en karakterfri skole med Karl Martin Hansen, Gudrun Ferkingstad Grimstvedt og Øyvind Børven. I *Et bedre skole-Norge*. <https://www.ebsn.no/post/hvordan-kan-man-f%C3%A5-en-karakterfri-skole>
- Cameron, J. & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, Reward, and Intrinsic Motivation: A Meta-Analysis. *Review of educational research*, 64(3), 363-423. <https://doi.org/10.3102/00346543064003363>
- Chastain, K. (1990). Characteristics of graded and ungraded compositions. *The Modern language journal (Boulder, Colo.)*, 74(1), 10-14. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1990.tb02547.x>
- Creswell, J. W. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2020). *Forsøg med karakterfri 1.g. Slutrapport for skoleårene 2017/2018 og 2018/2019*. <https://www.eva.dk/ungdomsuddannelse/forsog-karakterfri-1g>
- Dysthe, O. (2008). Klasseromsvurdering og læring. *Bedre skole*, 4, 16-23. <https://docplayer.me/412225-Klasseromsvurdering-og-laering.html>
- Dysthe, O., Bernhardt, N. & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsrom*. Fagbokforlaget.
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2009). Den nyttige tekstresponsen - hva sier nyere forskning? I H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 35-43). Universitetsforlaget.
- Engh, R. & Gran, L. (2021). *Vurdering for læring i skolen. På vei mot en bærekraftig og demokratisk læringskultur* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Eriksen, H. & Elstad, E. (2019). Norsk lærers erfaringer med karakterfritt semester: rom for forbedringsinnsats hos eleven og større fokus på læringsfremmende tilbakemelding fra læreren. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis = Nordic journal of education and practice*.
- Evensen, K. (2021). *Helhetlig vurderingspraksis i skolen*. Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, H. & Sandvik, L. V. (2016). *Vurderingskompetanse i skolen : praksis, læring og utvikling* (L. V. Sandvik, Red.). Universitetsforl.
- Forman, W. O. (1930). The Gradeless Era in High School. *Journal of education (Boston, Mass.)*, 111(18), 501-502. <https://doi.org/10.1177/002205743011101805>
- Forskrift til opplæringslova. (2020). *Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring (FOR-2006-06-23-724)*. [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_5#KAPITTEL\\_5](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5)
- Gamlem, S. M. (2021). *Vurdering for lærelyst og mestring*.
- Gamlem, S. M. (2022). *Tilbakemelding og vurdering for læring* (2. utg.). Gyldendal
- Gilje, Ø., Landfald, Ø. F. & Ludvigsen, S. (2018). Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. Hentet 08.10.19, fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-forskning-pedagogikk/dybdelaering--historisk-bakgrunn-og-teoretiske-tilnaerminger/171562>
- Gillespie, A. & Burner, T. (2019). Principals' views on the implementation of grade-free middle schools in Norway: justifications, challenges and opportunities. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis = Nordic journal of education and practice*, 13(2), 21-38. <https://doi.org/10.23865/up.v13.1969>

- Goins, G. (2022, 31.03.22). On your mark with Tom Guskey. I *Reimagine Schools*.  
<https://www.listennotes.com/podcasts/reimagine-schools/on-your-mark-with-tom-guskey-caJ3gmQ0Rnu/>
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in Children's Learning: An Experimental and Individual Difference Investigation. *J Pers Soc Psychol*, 52(5), 890-898.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.5.890>
- Guskey, T. R. (2019). GRADES VERSUS COMMENTS: Research on student feedback. *Phi Delta Kappan*, 101(3), 42-47. <https://doi.org/10.1177/0031721719885920>
- Guskey, T. R. (2020). *Get Set, Go: Creating Successful Grading and Reporting Systems (an Action Plan for Leading Lasting Grading Reform in Changing Classrooms)*. Bloomington, Indiana: Solution Tree.
- Harris-Perry, M. (2012, 19.04). Let's get rid of grades. *The Washington Post*  
[https://www.washingtonpost.com/opinions/lets-get-rid-of-grades/2012/04/19/gIQAwie5TT\\_story.html](https://www.washingtonpost.com/opinions/lets-get-rid-of-grades/2012/04/19/gIQAwie5TT_story.html)
- Harter, S. (1978). Pleasure Derived from Challenge and the Effects of Receiving Grades on Children's Difficulty Level Choices. *Child development*, 49(3), 788-799.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1978.tb02382.x>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007a). The Power of Feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007b). The Power of Feedback. *Review of educational research*, 77, 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97. Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Norges forskningsråd.
- Hopfenbeck, T. N. (2016). *Å lykkes med elevvurdering*. Fagbokforlaget.
- Hughes, B., Sullivan, H. J. & Lou Mosley, M. (1985). External Evaluation, Task Difficulty, and Continuing Motivation. *The Journal of educational research (Washington, D.C.)*, 78(4), 210-215. <https://doi.org/10.1080/00220671.1985.10885602>
- Imsen, G. (2020). *Lærereens verden. Innføring i generell didaktikk (Bd. 6)*. Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Damm akademisk.
- Jelstad, J. (2021). Vurderingsarbeid: Begrepet vurdering har endret betydning. *Utdanning*, 7, 17. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/06/16/Utdanning0721.pdf>
- Kage, M. & Namiki, H. (1990). The effects of evaluation structure on children's intrinsic motivation and learning. *The Japanese Journal of Educational Psychology*, 38(1), 36-45.
- Kingston, N. & Nash, B. (2011). Formative Assessment: A Meta-Analysis and a Call for Research. *Educational measurement, issues and practice*, 30(4), 28-37.  
<https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2011.00220.x>
- Klapp, A. (2015). Does grading affect educational attainment? A longitudinal study. *Assessment in education : principles, policy & practice*, 22(3), 302-323.  
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.988121>
- Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological bulletin*, 119(2), 254-284. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>
- Koenka, A. C., Linnenbrink-Garcia, L., Moshontz, H., Atkinson, K. M., Sanchez, C. E. & Cooper, H. (2019). A meta-analysis on the impact of grades and comments on academic motivation and achievement: a case for written feedback. *Educational*



- psychology (Dorchester-on-Thames)*, 41(7), 922-947.  
<https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1659939>
- Kohn, A. (1993). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes*. Houghton, Mifflin and Company.
- Kohn, A. (1994). GRADING - THE ISSUE IS NOT HOW BUT WHY. *Educational Leadership*, 52(2), 38-41.
- Kohn, A. (2015). The Case Against Grades. I *Schooling Beyond Measure. And Other Unorthodox Essays About Education*. Heinemann.
- Krumsvik, R. J. & Säljö, R. (2020). *Praktisk-pedagogisk utdanning - en antologi*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Individuell vurdering (2-2020)* [Rundskriv].  
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/udir-2-2020-individuell-vurdering/generelle-bestemmelser/#-3-3-vurdering-i-fag>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal norsk forlag.
- Lamb-Sinclair, A. (2017, 16.06). Why Grades Are Not Paramount to Achievement. *The Atlantic*. <https://www.theatlantic.com/education/archive/2017/06/why-grades-are-not-the-key-to-achievement/530124/>
- Lauvås, P. (2018). *Vurdering i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M. & Wiliam, D. (2005). Classroom Assessment: Minute by Minute, Day by Day. *Educational Leadership*, 63(3), 18-24.
- Lipnevich, A. A., Murano, D., Krannich, M. & Goetz, T. (2021). Should I grade or should I comment: Links among feedback, emotions, and performance. *Learning and individual differences*, 89, 102020. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102020>
- Lipnevich, A. A. & Smith, J. K. (2009). "I really need feedback to learn": students' perspectives on the effectiveness of the differential feedback messages. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 21(4), 347-367.  
<https://doi.org/10.1007/s11092-009-9082-2>
- McMillan, J. H. (2013). *SAGE handbook of research on classroom assessment*. SAGE.
- Milton, O., Pollio, H. R. & Eison, J. A. (1986). *Making sense of college grades: Why the Grading System Does Not Work and What Can be Done About It*. Jossey-Bass Publishers.
- Moe, M. J. & Abusland, Å. (2021, 24.03.21). *Karakterfri vurdering*.  
<https://ndla.no/article/30265>
- Moss, C. M. & Brookhart, S. M. (2019). *Advancing Formative Assessment in Every Classroom: A Guide for Instructional Leaders* (2. utg.). Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Nordberg, N. H., Eriksen, H. L. & Hustadbråten, S. (2021). *Vurdering uten prøver : fagfornyelsen fra en lektors ståsted*. Universitetsforlaget.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole — Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NTNU. (2022). *Going Gradeless*. Hentet 31.05.22 fra <https://www.ntnu.no/ilu/going-gradeless>
- O'Connor, J. S. & Lessing, A. D. (2017). What We Talk about When We Don't Talk about Grades. *Schools*, 14, 303 - 318.
- Page, E. B. (1958). Teacher comments and student performance: A seventy-four classroom experiment in school motivation. *Journal of educational psychology*, 49(4), 173-181.  
<https://doi.org/10.1037/h0041940>
- Panadero, E. & Romero, M. (2014). To rubric or not to rubric? The effects of self-assessment on self-regulation, performance and self-efficacy. *Assessment in education* :

- principles, policy & practice*, 21(2), 133-148.  
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2013.877872>
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Syst. Res*, 28(1), 4-13.  
<https://doi.org/10.1002/bs.3830280103>
- Rambøll Management Consulting. (2020). *Vurdering i skolen*. Rambøll.  
[https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/eksterne-rapporter/rapport\\_ramboll\\_vurdering-i-skolen\\_okt\\_2020.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/eksterne-rapporter/rapport_ramboll_vurdering-i-skolen_okt_2020.pdf)
- Sackstein, S. (2015). *Hacking Assessment: 10 Ways to Go Gradeless in a Traditional Grades School*. Times 10 Publication.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science*, 18(2), 119-144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Salili, F., Maehr, M. L., Sorensen, R. L. & Fyans, L. J. (1976). A Further Consideration of the Effects of Evaluation on Motivation1. *American educational research journal*, 13(2), 85-102. <https://doi.org/10.3102/00028312013002085>
- Sandvik, L. V. & Buland, T. (2014). *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap: Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS) (9788279230694)*. (Rapport (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Program for lærerutdanning), Issue. NTNU program for lærerutdanning SINTEF Teknologi og samfunn. <https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2015/fivis-sluttrapport-desember-2014.pdf>
- Sandvik, L. V. & Fjørtoft, H. (2022). *Skoleutvikling i videregående opplæring* (H. Fjørtoft, Red.). Fagbokforlaget.
- Seland, I., Hovdhaugen, E., Lødding, B., Prøitz, T. S. & Rønsen, E. (2018). *Sluttrapport fra evaluering av forsøk med halvårsvurdering med én eller to karakterer i norsk*. [https://www.udir.no/contentassets/890fede68e3346fcb5e7c0da6ef864f0/karakterforsoek-i-norsk\\_sluttrapport-nifu.pdf](https://www.udir.no/contentassets/890fede68e3346fcb5e7c0da6ef864f0/karakterforsoek-i-norsk_sluttrapport-nifu.pdf)
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of educational research*, 78(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Stobart, G. (2008). *Testing Times. The Uses and Abuses of Assessment*. Routledge.
- Susan, D. B. (2020). *Ungrading. Why Rating Students Undermines Learning (and What to Do Instead)*. West Virginia University Press.
- Säljö, R. (2016). *Læring: en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Topping, K. J. (2013). Peers as a Source of Formative and Summative Assessment. I J. H. McMillan (Red.), *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment* (s. 394-412). SAGE Publications, Inc.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/4.-fortsatt-behov-for-a-videreutvikle-praksis/#vurderingspraksis-og-fagfornyelsen>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 14.03.2022). *Skap et læringsmiljø med rom for å prøve og feile*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 11.05.2022). *Halvårsvurdering*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/halvarsvurdering/>
- Vurderingspraksis i LK20*. (2019). Vurderingspraksis i LK20. <https://vimeo.com/360999703>
- Vygotskij, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

- Whitmell, T. E. T. (2020). *Teachers Navigating Their Experiences of "Going Gradeless" in Ontario, Canada* [ProQuest Dissertations Publishing].
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in educational evaluation*, 37(1), 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>
- Wiliam, D. (2018). *Embedded formative assessment* (2. utg.). Solution Tree.
- Wiliam, D. & Leahy, S. (2015). *Embedding formative assessment. Practical Techniques for K-12 Classrooms*. Learning Sciences International.

# Vedlegg 1: Infoskriv om spørjeundersøking

Spørjeundersøking om vurderingspraksis i norskfaget - test



Ingebjørg Eitrheim Nondal  
Til Ingebjørg Eitrheim Nondal

Du videresendte denne meldingen 02.03.2021 14:35.

Svar Svar til alle Videresend

tir, 02.03.2021 14:25

Kjære rektor

Eg heiter Ingebjørg Eitrheim Nondal og held på med ei masterutdanning i undervisning ved Universitetet i Bergen. Eg skriv masteroppgåve om karakterfri undervgsvurdering i norsk, og har laga ei spørjeundersøking som blir sendt ut til alle dei offentlege vidaregåande skulane i Noreg. Målet med undersøkinga er å kartlegge vurderingspraksisen i norskfaget på vgs.

Undersøkinga er anonym, og tar omlag 10-15 minutt å gjennomføre. Kan du vidaresende denne eposten til norsklærarane ved skulen din?

Her er lenke og QR-kode til undersøkinga norsklærarane kan svare på: <https://svar.uib.no/LinkCollector?key=U43XPRFNU1C1>



Det har vore forska mykje på vurdering dei siste åra, men lite av denne forskinga har vore retta direkte mot norskfaget på vgs. Ved å delta i denne undersøkinga bidrar de til meir kunnskap om vurdering i norsk. Eg håpar at resultatata frå masterprosjektet mitt kan bidra til å utvikle vurderingspraksisen i norskfaget. Eg deler gjerne resultatata frå undersøkinga med skulen, dersom de er interesserte i det.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål om spørjeundersøkinga eller masterprosjektet.

Venleg helsing

Ingebjørg E. Nondal  
Fagansvarleg i norsk, Odda vidaregåande skule



Odde vgs.  
Vestland fylkeskommune

## Vedlegg 2: Spørsmål til spørjeundersøkinga

### Undersøking om vurderingspraksis i norskfaget

Denne undersøkinga blir gjennomført som ein del av eit masterprosjekt om vurdering i norskfaget. Det er Universitetet i Bergen som er ansvarleg for prosjektet. Målet med undersøkinga er å kartlegge bruk av karakterar i vurderingspraksisen i norskfaget på vgs. Det vil også bli stilt bakgrunnsspørsmål om kjønn, kva fylke du tilhøyrer, utdanning og arbeidserfaring.

Undersøkinga er anonym, og det vil ikkje vere mogleg å identifisere kven som har svart.

Undersøkinga tar omlag 10-15 minutt å gjennomføre. Du kan bruke knappane nede til venstre til å navigere fram og tilbake i undersøkinga.

Dersom du har spørsmål i samband med undersøkinga, kan du ta kontakt med masterstudent Ingebjørg Eitrheim Nondal på telefon 45 02 07 55 eller epost: Ingebjorg.Eitrheim.Nondal@vlfk.no.

### Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om undersøkinga, og har fått høve til å stille spørsmål.

Eg samtykker til å delta i spørjeundersøkinga om vurderingspraksis i norskfaget

<p>1 Kjønn</p> <p><input type="checkbox"/> Mann</p> <p><input type="checkbox"/> Kvinne</p> <p><input type="checkbox"/> Anna</p> <p><input type="checkbox"/> Ønsker ikkje å svare</p>	<p>2 Kva fylke arbeider du i?</p> <p><input type="checkbox"/> Agder</p> <p><input type="checkbox"/> Innlandet</p> <p><input type="checkbox"/> Møre og Romsdal</p> <p><input type="checkbox"/> Nordland</p> <p><input type="checkbox"/> Oslo</p> <p><input type="checkbox"/> Rogaland</p> <p><input type="checkbox"/> Troms og Finnmark</p> <p><input type="checkbox"/> Trøndelag</p> <p><input type="checkbox"/> Vestfold og Telemark</p> <p><input type="checkbox"/> Vestland</p> <p><input type="checkbox"/> Viken</p>
--	--

<p>3 Kva type utdanningsbakgrunn har du? (Set berre eitt kryss. Har du kombinasjonar av desse eller andre typar utdanning, spesifiser dette under "Anna type utdanning")</p> <p><input type="checkbox"/> Allmennlærerutdanning eller grunnskulelærerutdanning</p> <p><input type="checkbox"/> Faglærerutdanning ved universitet/høgskule</p> <p><input type="checkbox"/> Fagutdanning frå universitet/høgskule + Praktisk pedagogisk utdanning</p> <p><input type="checkbox"/> Anna type utdanning (spesifiser under)</p>
---

4 Kor mange år har du jobba som lærar?

- 0-3
- 4-10
- 11-20
- 21-30
- Over 30

5 Kva er det viktigaste for deg når du vurderer elevarbeid i norskfaget?

6 Kva studieretning(ar) underviser du i norsk inneverande skuleår?

- Vg1 Studieførebuande
- Vg2 Studieførebuande
- Vg3 Studieførebuande
- Vg2 Yrkesfag
- Vg3 Påbygging til generell studiekompetanse
- Vg4 Påbygging etter yrkeskompetanse
- Anna (spesifiser under) \_\_\_\_\_

7 Arbeider du på ein såkalla karakterfri\* skule? (\* med karakterfri meiner vi at ein ikkje gir elevane karakterar utanom halvårsvurdering og standpunkt)

- Ja
- Nei
- Delvis (utdjup under) \_\_\_\_\_
- Veit ikkje

7a: Ja: Kva heiter skulen? (valfritt å svare)

7b: Delvis: Kva heiter skulen? (valfritt å svare)

8 Gir du elevane karakterar i norskfaget utanom halvårsvurdering og standpunkt?

- Ja
- Nei
- Delvis, men ikkje i alle grupper/trinn (forklar under) \_\_\_\_\_

9 Er det lærarar ved skulen du arbeider på som ikkje gir karakterar i norsk utanom halvårsvurdering og standpunkt?

- Ja
- Nei
- Veit ikkje

8 a (dei som svarte ja på spørsmål 8) Har du erfaring frå tidlegare med å ikkje gi karakterar utanom halvårsvurdering og standpunkt?

- Ja
- Nei

8a1 (dei som svarte ja på spørsmål 8a): Kva er grunnen til at du har gått tilbake til å gi karakterar utanom halvårsvurdering og standpunkt?

**10 Kor mange gonger i løpet av eit skuleår får elevane vurdering med karakter i norsk (minus halvårsvurdering og standpunkt)?**

<p><b>B Vg1 ST: Skriftleg</b></p> <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 eller fleire <input type="checkbox"/> Veit ikkje	<p><b>Vg1 ST: Munnleg</b></p> <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 eller fleire <input type="checkbox"/> Veit ikkje	<p><b>E Vg2 Yrkesfag</b></p> <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 eller fleire <input type="checkbox"/> Veit ikkje	<p><b>F Anna utdanningsløp</b></p> <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 eller fleire <input type="checkbox"/> Veit ikkje <input type="checkbox"/> Ikkje relevant
<p><b>B VG2 ST: Hovudmål</b></p> <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 eller fleire <input type="checkbox"/> Veit ikkje	<p><b>VG2 ST: Sidemål</b></p> <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 eller fleire <input type="checkbox"/> Veit ikkje	<p><b>VG2 ST: Munnleg</b></p> <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 eller fleire <input type="checkbox"/> Veit ikkje	
<p><b>C VG3 ST: Hovudmål</b></p> <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 eller fleire <input type="checkbox"/> Veit ikkje	<p><b>VG3 ST: Sidemål</b></p> <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 eller fleire <input type="checkbox"/> Veit ikkje	<p><b>VG3 ST: Munnleg</b></p> <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 eller fleire <input type="checkbox"/> Veit ikkje	
<p><b>D VG3/VG4 Påbygg: Hovudmål</b></p> <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 eller fleire <input type="checkbox"/> Veit ikkje	<p><b>VG3/VG4 Påbygg: Sidemål</b></p> <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 eller fleire <input type="checkbox"/> Veit ikkje	<p><b>VG3/VG4 Påbygg: Munnleg</b></p> <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 eller fleire <input type="checkbox"/> Veit ikkje	

11 Ta utgangspunkt i ein av klassane du underviser i norsk: Kva slags tilbakemelding gir du oftast etter ein SKRIFTLEG vurderingssituasjon?

- Berre karakter
- Skriftleg tilbakemelding med karakter
- Munnleg tilbakemelding med karakter
- Kombinasjon av skriftleg og munnleg tilbakemelding med karakter
- Skriftleg tilbakemelding utan karakter
- Munnleg tilbakemelding utan karakter
- Kombinasjon av skriftleg og munnleg tilbakemelding utan karakter
- Anna (presiser under) \_\_\_\_\_

12 Ta utgangspunkt i ein av klassane du underviser i norsk: Kva slags tilbakemelding gir du oftast etter ein MUNNLEG vurderingssituasjon?

- Berre karakter
- Skriftleg tilbakemelding med karakter
- Munnleg tilbakemelding med karakter
- Kombinasjon av skriftleg og munnleg tilbakemelding med karakter
- Skriftleg tilbakemelding utan karakter
- Munnleg tilbakemelding utan karakter
- Kombinasjon av skriftleg og munnleg tilbakemelding utan karakter
- Anna (presiser under) \_\_\_\_\_

13 (berre for dei som har kryssa for vg1 ST) Korleis har reduksjonen frå 2 til 1 karakterar i norsk skriftleg på VG1ST etter innføringa av LK20 påverka vurderingspraksisen din?

14 Er det noko du skulle ønske du gjorde annleis i vurderingspraksisen din?

- Ja (utdjup gjerne under) \_\_\_\_\_
- Nei
- Veit ikkje

15 Kva skal til for at du skal kunne gjennomføre den vurderingspraksisen du ønsker i klassane dine?

Har du kommentarar til undersøkinga eller noko anna å tilføye, kan du skrive det her:

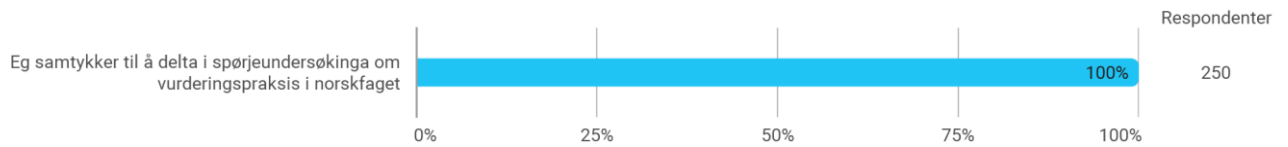
Vil du stille som informant? Eg ynskjer å kome i kontakt med lærarar som driv med karakterfri undervegsvurdering. Dersom du kan tenke deg å stille som informant til eit intervju, kan du skrive inn epost-adressa di under:

Tusen takk for at du tok deg tid til å delta i undersøkinga.

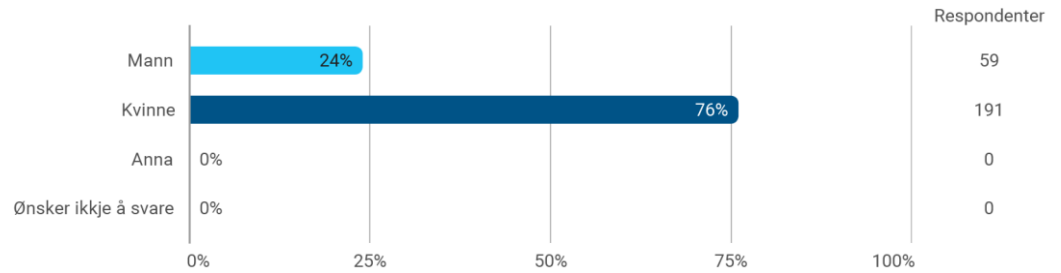


## Vedlegg 3: Svar på spørjeundersøkinga

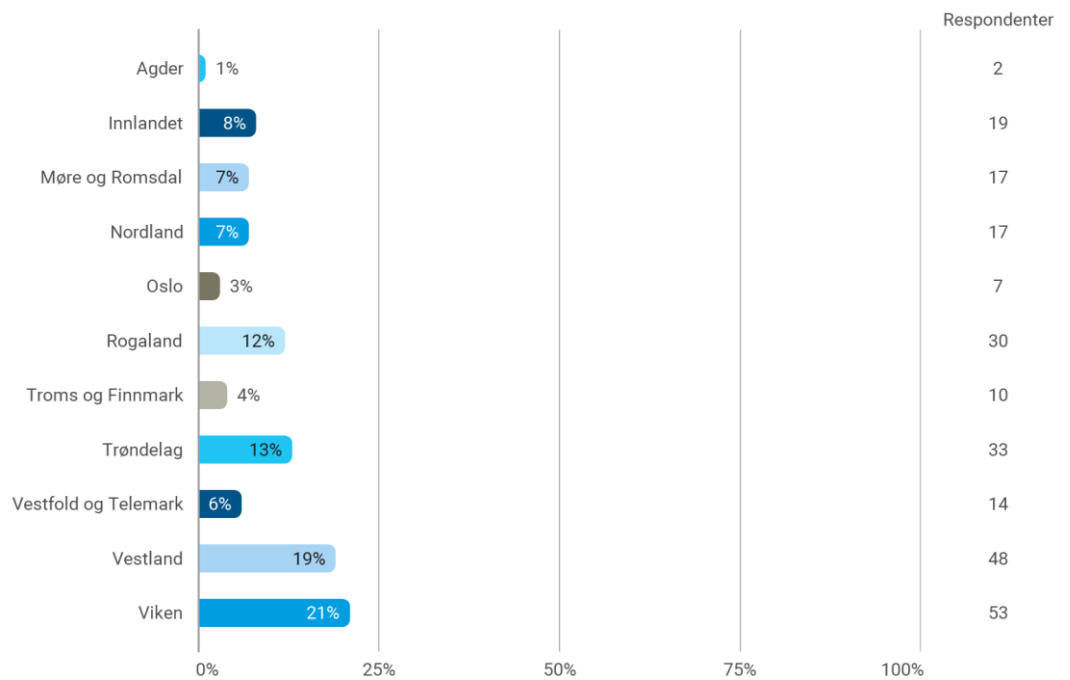
Eg har motteke og forstått informasjon om undersøkinga, og har fått høve til å stille spørsmål.



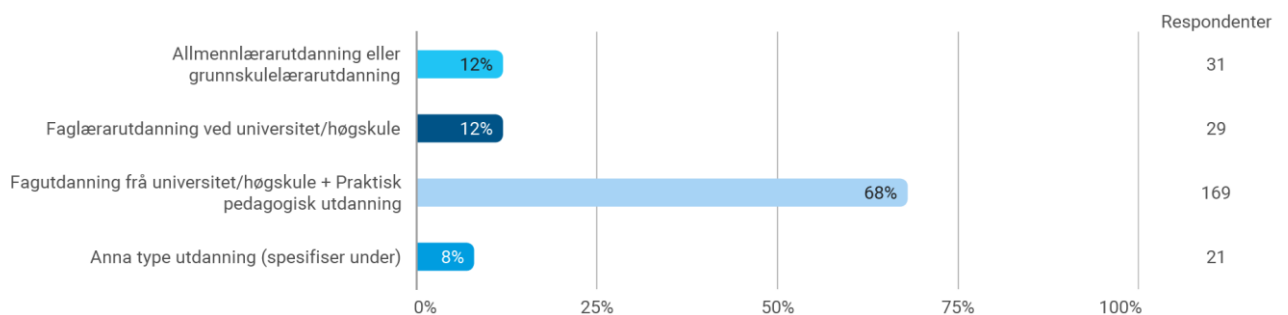
### Kjønn



### Kva fylke arbeider du i?



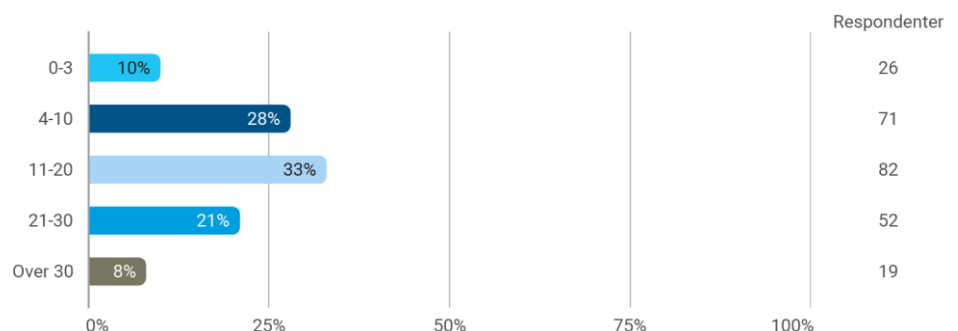
### Kva type utdanningsbakgrunn har du? (Set berre eitt kryss. Har du kombinasjonar av desse eller andre typar utdanning, spesifiser dette under "Anna type utdanning")



**Kva type utdanningsbakgrunn har du? (Set berre eitt kryss. Har du kombinasjonar av desse eller andre typar utdanning, spesifiser dette under “Anna type utdanning”) - Anna type utdanning (spesifiser under)**

- I tillegg til faglærerutdanning ved høgskule, pågåande master i samfunnsplanlegging og leiding
- Allmennlærerutdanning og hovudfag i nordisk
- I tillegg til allmennlærerutdanning. har jeg 6 år normert studietid på universitet. Har totalt over 400 studiepoeng
- Lektorutdanning med master i språk
- Master i utdanningsvitenskap med fordypning i norsk
- Lektorutdanning
- Lektorutdanning med opprykk
- Cand.mag + master + ppu til slutt
- Allmennlærer + master i spes.ped.
- Både allmennlærerutdanning og Faglærerutdanning fra universitet
- Allmennlærer, master i lektorprogrammet
- Allmenlærer og vidareutdanning etterpå
- Allmennlærer og deretter master i nordisk
- Allmennlærerutdanning og mastergrad
- Allmennlærerutdanning, hovedfag og mastergrad
- Fire år allmennlærer + master i undervisningsvitenskap med fordjuping i norsk didaktikk
- Går fjerdeåret på lektorutdanninga, så jeg er faglærer, men er ferdig utdannet pedagog til sommeren.
- Fyrst lærarhøgskulle, deretter hovudfag m.m. på UiO
- 4-årig allmennlærerutdanning, i tillegg til en erfaringsbasert master i norsk
- Allmennlærer i bunn + master i nordisk litteratur
- allmennlærer + master i norsksdidaktikk ved NTNU

**Kor mange år har du jobba som lærar?**



**Kva er det viktigaste for deg når du vurderer elevarbeid i norskfaget?**

- Skriftlege produkt: Å gjere ei tilbakemelding som elevane kan gjere seg bruk av for å utvikle seg sjølv som skrivarar.
- At de forstår tilbakemeldingene mine, slik at de kan bruke dem til å utvikle seg i positiv retning.
- Fagleg utvikling og refleksjonsevne
- Det spørers jo på produktet. Muntlig/skriftlig? Men helheten. Kommunikasjon og selvstendighet
- At elevane kan lære noko av vurderingsprosessen.
- Vurderingskriterier
- I skriftleg ser eg etter innhald, språk og struktur. Det kan vere ulike ting som er i fokus, så eg rettar ikkje alle feil alltid. Prøver å gje både ros og ris. I munnleg er det meir det å ha god kontakt med publikum i tillegg til innhald og struktur (her kunne eg har skrive mykje meir, men det er dei vanlege kriteria for god munnleg framføring). Det kan og vere lydfilear, og da fell nokre kriterer bort og andre blir sterkare. Eg har hatt prosessorientert skrivning av og til for at elevane skal kunne bruke tilbakemeldinga mi til noko anna enn ein konklusjon som eg berre legg vekk.
- Korrekt og rettferdig vurdering
- Læringsutbytte
- At elevane får konkrete tilbakemeldinger som de kan dra nytte av i neste skriveøkt..

- Det sammensatte bildet av tekst, faginnsett/forståelse og formidling, samt tydelige spor av "egeninnsats"
- At eg har kompetanse til å vurdere dei ulike typene elevarbeid
- Tydelige kriterier og at elevene skal forstå hva de kan/ikke kan så de skjønner hvilke områder de må jobbe videre med. Konkrete tilbakemeldinger på noe de kan løse praktisk neste gang.
- Spørsmålet var noe åpent. Mener du hvilke kriterier?  
Bruker udirs vurderingskriterier for eksamen. Når vi arbeider med tekst forenklet jeg disse i struktur, språk og rettskriving og innhold. Se udirs vurderingsskjema.  
Generelt bruker jeg elevvurd, medelevvurd. & vurd. selv. Med dette skjema. Professor.
- Helheten.  
Godt språk  
Får fram tankane sine  
Svarer på oppgaven
- Oj det var stort spørsmål. Har mest norsk påbygg og det er et mangfoldig fag. Det er viktig for meg å prøve å veilede elevene for videre studier. Så både fagkunnskap og rettskriving (eller språkkompetanse som gjør at eleven vet når hun må bruke formelt språk og når hun kan bruke mer uformelt språk). Innsats og det å prøve skal premieres. Ellers prøver jeg å evaluere bredt altså muntlig presentasjoner, muntlige fagsamtaler, skriftlige resonnerende tekster, kreative tekster, lydfiler grupper etc slik at flere kan få vist seg fram. Likevel synes jeg det er viktig å evaluere rene fagkunnskaper også.
- Skriftleg: Innhold, struktur og språk  
Munnleg: Innhold, form og struktur
- Å gi en framovermelding eleven kan lære av.
- At elevene kan lære av det dei har gjort og utvikle seg vidare
- At elevene forstår tilbakemeldingene mine og at min vurdering gir økt motivasjon til videre læring.
- Språk, struktur og innhold
- At dei får greie på og forstår kva som er bra i arbeidet, og kva som kan utviklast, og korleis.
- At elevene har utbytte av vurderinga i framtidig arbeid
- Det er at elevene får vite hva de har gjort som gjør at de får den karakteren de får, f.eks. om det var dårlige overganger i språket. De får da beskjed om å jobbe mer med det, så ordet "dårlig" brukes ikke. De får også høre hva som er bra. I oppsummeringen får de høre hva de må gjøre for å bli bedre.
- Det dei klarer å vise av heilskapleg kompetanse - korleis dei kommuniserer, reflekterer, om dei får til ei hensiktsmessig form på arbeidet. Eg har nok ein hang til å vekke det språklege uttrykket høgt - formuleringsevne både munnleg og skriftleg.
- Faglig utvikling
- Eg nyttar, og har alltid nytta, vurderingsskjema i alle vurderingssituasjonar, slik at elevene mine veit kva som vert vurdert. Med omsyn til vektlegginga av elementa i skjema, avheng dette av kva slags oppgave det er snakk om, når i skuleåret, obe. MEN i kommentarane eg skriv til slutt trekker eg ALLTID fram det som er styrken i svaret, og kva eleven bør arbeide vidare med.
- Se hva eleven får til ihht. oppg. og kompetansemål/kriterier
- Kommuniserer teksten? Svarer eleven på oppgaven?
- Språkføring, innhold og struktur.
- Innhold  
Språk  
Rettskriving  
Relevans til oppgåvene
- Kompetansemål og grunnleggende ferdigheter/kjerneelement  
Forståelse av oppgave
- At de har besvart oppgaven, at oppgavebesvarelsen er relevant for det yrket eleven tar sikte på å utdanne seg innen, og at det er en progresjon fra forrige elevarbeid.
- Å få breitt vurderingsgrunnlag.  
Å la elevene få tydelige vurderingskriterium slik at dei veit kva dei blir vurdert etter.
- At språket kommuniserer med lesaren og at innholdet er relevant som svar på oppgåva.
- Helheten, mtp struktur, språk og innhold.
- Det å kunne gi konstruktive tilbakemeldinger som hjelper elevene til å kunne forbedre sine skriftlige ferdigheter.
- Vurderingskriterier  
Gjerne detaljerte
- At elevene veit kva som skal til for å gjere arbeidet sitt bedre, og at dei veit kva som var bra og samstundes aukar læringsgleda.
- Å vurdere hva slags måte elevene løser vurderingssituasjonen på ut ifra gitte kriterier.

- At elevene forstår hva de må jobbe videre med for å bli en bedre skriver. At vi jobber systematisk med en ting i gangen, vi kan ikke vurdere og kommentere alt på en gang, men ta noe og sjekke at de faktisk utvikler seg og blir bedre. Jeg kommenterer fortløpende i teksten, skriver ikke sluttkommentar, og har alltid en kort fagsamtale med hver enkelt elev etter hver vurderingssituasjon. Elevene gir tilbakemelding om at de lærer mer da enn om jeg skriver en sluttkommentar. Da sitter vi to sammen og ser på teksten til eleven sammen og diskuterer hva den eleven faktisk må endre til neste gang, og viser konkrete eksempler i teksten.
- Det viktigste for meg når jeg vurderer elevarbeid i norskfaget er først og fremst å finne ut hva elevene er gode på. Deretter å gi de tilbakemeldinger slik at de får mulighet til å videreutvikle seg. Det er også viktig at elevene veit hva de blir vurdert i og hvordan de blir vurdert.
- Det viktigste med ein elevtekst er språk, struktur og innhald. Det er vanskeleg å legge meir vekt på ein enkelt av desse.
- Om teksten kommuniserer
- Skal jeg gi bare ett svar, så er det å vurdere elevens språk, og da tenker jeg ikke på korrekthet, men at språket flyter godt og formidler det innholdet eleven ønsker å formidle på en god måte.
- Se hvor elevene ligger og gi tilbakemelding om hva elevene bør jobbes med videre
- At eleven får grundig tilbakemelding og forstår hva h\*n må jobbe videre med.
- - Læring og utvikling av skrive- og lesekompetanse.
- - Vurderingsgrunnlag
- Å vise hva som er relevant i svaret, dvs. hva elevene KAN og bør gjøre videre. Framovermelding. Veiledning.
- At elevene skal lære noe av tilbakemeldingene.
- At elevene forstår vurderinga og framovermeldinga
- Å fokusere på hva som kan gjøres bedre i fremtiden. Og å oppfordre til å reflektere og problematisere fagstoffet.
- om teksten kommuniserer og jeg leter etter det som er godt/kan bli godt i teksten
- Det er helheten som er viktigst, hva eleven har fått til og hva jeg kan peke på som kan ta eleven videre.
- At elevene skal få vist kompetansen sin på ulike måter. De må vise både tekstkompetanse, kunnskap om litteratur og språk, muntlige og skriftlige ferdigheter i løpet av skoleåret.
- At det er gjennomiktig for elevene hva de blir vurdert på og på hvilken måte de kan utvikle seg videre fra vurdering til vurdering
- At vurderinga er rettferdig og faglig fundert, at elevene skal ha lært først det de vurderes i etterpå.
- Upresist spørsmål.  
Det kommer an på oppgaven elevene skal løse. Tekstforståelsen (hvis det er en tekst de skal skrive om), strukturen, rettskriving, kreativitet, evne til refleksjon, evne til å forstå oppgaven, det kommer som sagt helt an på oppgaven.
- Refleksjon og det å få denne fram på en klar måte
- Å gi elevene tilbakemelding som kan hjelpe dem til å forbedre seg.
- Å gi grundige tilbakemeldinger, slik at det er tydelig for elevene hva de har fått til og hva de må jobbe videre med.
- Anvendelsen av kunnskapen, og den totale kompetanse vist.
- Vurdere om elevene har fagleg framgang og meistarar kompetansemål og krav til sjangerskriving
- Hjelpe dei til framdrift
- Innhaldet og det språklege - er det eit svar på det oppgåva ber om, og er det lett å forstå kva eleven vil formidle?
- Gi gode tilbakemeldinger på hva elevene mestrer, og hva de må jobbe med for å gjøre tekstene sine bedre.
- At eleven forstår hva som vurderes og hva hun må jobbe videre med for å utvikle seg.
- At innholdet er i samsvar med oppgaven, at språket er rimelig feilfritt og variert, og at teksten har en ryddig og logisk struktur
- Hvor godt teksten kommuniserer.
- Om eleven har forstått oppgåva og svarer på det ein vert spurt om.
- Måloppnåelse og individuell framgang (tilegnelse av veiledning)
- At dei har forstått oppgåva og at språket er godt.
- Kunne gi konkret tilbakemelding om deres styrker i faget samt hva de må jobbe videre med.
- å se at elevene har fremdrift i forhold til tidligere vurderinger, at de har et bevisst forhold til egen utvikling og læring. Ellers handler det jo om alt det formelle som skal innfris
- Finne det eleven mestrer

- At elevane forstår kva dei må gjere betre eller endre til neste gong dei skriv tekstar. Dette gjeld også ved munnlege tekstar.
- Å få formidla til eleven kva som ligg til grunn for karakteren, og kva som skal til for å gjere neste arbeid endå betre. Helst vil eg undervegsvurdere, då er ikkje karakteren i seg sjølv eit poeng, berre korleis ein skal klare å gjere sluttproduktet best mogleg.
- Å gi presise og forståelige framovermeldingar til eleven.
- Også å begrunne karakteren (ser at det er viktig for eleven.)
- Gi tydelege tilbakemeldingar på kva eleven meistrar og kva som skal til for å utvikla seg.
- Se etter hva de kan og hvilke kompetansemål som er oppnådd framfor å se på "feil". Spille på det de kan for å skape glede.
- Innhold, språk og form - og for de på det høyeste nivået - selvstendighet (skriveglede, kreativitet, det å se løsninger som ikke er opplagte og innlærte)
- At elevene svarer på oppgaven på en ryddig og god måte.
- helheten av arbeidet
- samsvar med gitte oppdrag/oppgave
- Jeg har alltid 4 hovedsjekkpunkter, men bruker stort sett sensorskjemaet til eksamen. Er sensor selv.
  1. Hvordan strukturen på teksten er.
  2. Hvordan språket kommuniserer.
  3. Om de har forstått teksten - temaet.
  4. Om de klarer å identifisere og forklare sentrale virkemidler.
- Å gi læringsfremmende kommentarer.
- Å sikre variert vurderingsgrunnlag, at eleven får mulighet til å vise sin kompetanse og mulighet for videreutvikling
- I skriftleg struktur, språk, fagleg innhald
- Å nå fram med nokre passande råd til den einskilde elev, slik at hen kan forbetre seg
- Å oppsummere alle tilbakemeldinger som konkrete råd (fremovermeldinger). At tilbakemeldingen er individuell slik at eleven føler at det betyr noe hva akkurat han eller hun gjør. At eleven får tid til å jobbe med tilbakemeldingen (redigere teksten, gjøre egne notater og annet) slik at eleven får et aktivt forhold til den og kan omsette den i tekstarbeid og nye tekster. Hvis ikke blir den bare tomme ord.
- Å gi gode tilbakemeldinger som gjør eleven i stand til å utvikle sin kompetanse.
- Kommunikasjon, sjanger, rettskriving og struktur
- At elevene viser evne til å reflektere over form, formål og innhold i tekster som analyseres, og at de kan ta i bruk ulike appellformer i egne argumenterende tekster, samt at de har god bevissthet omkring språklige virkemidler og hvilken funksjon de har.
- 1. Svarer eleven på oppgaven?
- 2. Struktur, innhold og språk.
- 3. Tilbakemelding til elev på det mest akutte.
- Det er også viktig for meg at eleven selv vurderer eget arbeid, og at eleven arbeider aktivt med egen vurderingen og min veiledning frem mot neste vurdering.
- At eleven har tolka oppgåva riktig, og meistrer både tema og syntaks
- Undervegs: vurdere grad av kvalitet på ulike deler av besvarelsen for å kunne veilede og gi eleven muligheter til å lære videre.
- Sluttvurdering: fastsette en rettferdig karakter
- Å ha god tid og mulighet til å gi skikkelig tilbakemelding/forklaring på karakteren. Variasjon i teksttyper
- Skriftlig: - At eleven har forstått oppgåva han får mtp innhold og sjanger. - At svaret er strukturert. - Evne til refleksjon. - Gode setninger, avsnitt og grammatikk. Kritisk bruk og korrekt oppsatte kilder.
- Muntlig: - Evne til å lytte. - Saklighet -kunnskap om gitt emne og refleksjonsevne - hensiktsmessig valg av kommunikasjonsverktøy/ måte
- Det kommer jo an på hva slags elevarbeid, hvilken elev og hvilket trinn. Men det viktigste er vel de læringsmålene jeg har for nettopp det aktuelle elevarbeidet.
- At eleven kan kommunisere, altså at språket er forståelig, og at de har forstått hva oppgaven spør om.
- Videre er språkføring, rettskriving og struktur viktig selvsagt.
- Umogleg å svare på, då elevarbeid i norskfaget kan ha ulik form, ulikt innhald og ulike formål.
- Innhold, språk, struktur, med språk som det viktigste.
- At elevane får ei tilbakemelding dei forstår, kan arbeide vidare med og har nytte av.
- At jeg /vi har laget gode vurderingskriterier, og at jeg har tid nok til vurderingsarbeidet.
- Å gi forståelig tilbakemelding.
- Rettferdighet. At ingen skal få en urettmessig lav eller høy karakter. Dette for å vise respekt for noe elevene har brukt tid på og som de finner viktig for motivasjon og videre skolegang.

- Det viktigaste for meg når eg vurderer elevarbeid er at eg vurderer elevarbeidet ut i frå vurderingskriteria eg har sett og ikkje trekk inn alle slags andre moment. Eg brukar mykje energi på særskilt to punkt: (1) Å finne fram til og formidle til elevane kva som er deira styrker og forbetningspunkt. (2) Å gi elevane vurdering som hjelper dei å byggje realistiske forventningar til korleis dei ligg an og korleis dei må arbeide for å oppnå progresjon.
- Det kommer an på skriftlig eller muntlig...
- Tekstforståelse og evne til å formulere seg presist og korrekt
- At elevane opplever mestring.
- At elevane forstår hva som skal til for at de skal utvikle seg videre.
- Å se om de har progresjon i læringsarbeidet og i kompetansemålene i fagene.
- Se etter positiv framgang
- At elevane skal få konkrete og forståelige tilbakemeldinger på hva som fungerer i tekstene/presentasjonene og hva de kan jobbe mer med.
- At elevane får framovermelding slik at de kan utvikle seg.
- at eleven svarer på det som oppgaver ber han/hun svare på. Språkbruk/grammatikk. det kommer jo veldig an på hva oppgava spør etter, så det er ikke så lett å svare generelt på dette.
- At elevane lærer av tilbakemeldingane og at dei veit kva dei blir vurdert på.
- Svar på oppgaven på en god måte  
Forståelse for tekster/vedlegg  
Struktur, språk, sjanger  
Utviklingen eleven har, god kom. om progresjon
- Om eleven har forstått oppgåva.  
----- greier å formidla det han/ho har forstått innfor rammene til ein forventa tekst.
- Å få en oversikt over kompetansenivå, utvikling, og å se hvilket utviklingspotensiale eleven har.
- At elevane har forstått sjanger og oppgave
- Det er viktigst å gi veiledning på en slik måte at læringsutbytte blir best mulig, og at det gir en læringsglede.
- Å vurdere alle etter dei same vurderingskriteria
- Prosessarbeid
- God språkføring
- At tekstene kommuniserer tydelig, og at det er god struktur.  
Ellers er det jo utarbeidet kriterier til forskjellige typer oppgaver.
- Grad av kommunikasjon.
- Å gi eleven en grundig tilbakemelding på styrker og mangler; det første for å gi oppmuntring til videre arbeid, og det siste for å gi veiledning til videre arbeid.
- Å se etter det elevane har fått til, se på progresjon og komme med tips til hva de skal ha fokus på neste gang.
- Godt spørsmål. Dessverre føler eg ofte at det viktigaste er å få eit karaktergrunnlag fordi vi har tre karakterar å setja i faget, heldigvis berre to etter fagfornyinga. Dersom eg prøver å gløyme karakterjakta, synest eg det viktigaste er å gje elevane gode tips til korleis dei skal bli betre skribentar.
- Å gje gode framovermeldingar som kan hjelpe eleven å bli ein betre skribentar
- At teksten kommuniserer og at elevane viser evne til sjølvstendig tenking.
- Helhetlig evne til å tenke funksjon, form og innhold.
- Det er viktig å se hva eleven faktisk får til. Men det er også viktig å gi elevane framovermelding, slik at hen veit hvordan hen kan utvikle seg videre i faget.
- At det blir rettferdig og profesjonelt gjort og at elevane skal lære noko av det og forstå kvifor dei fekk den karakteren dei gjorde (i arbeid m karakter)
- Sjå etter kva sei faktisk får til og påpeike dette. Finne ut kva som må til for å komme dit steg vidare, og ut i frå det gi få og konstruktive framovermeldingar.
- Det viktigste for meg i min vurdering i norskfaget er at vurderingen skal være rettferdig.
- å gi eleven støtte til videre arbeid
- At elevane skal se og forstå hvordan de kan gjøre det bedre
- At elevane får en god og tydelig tilbakemelding som de føler at de lærer fra.
- At elevane forstår kva dei må gjere betre, og at vurderinga elles er rettferdig og grundig eg klarer.
- Det kommer an på hvor i prosessen vi er, om det er vurdering av et førsteutkast (skriftlig) eller en sluttvurdering. Men generelt er det viktig å ha tydelige og få vurderingskriterier, særlig i starten av vgs-løpet og at det er tett sammenheng mellom undervisning og det elevane vurderes i. Helt overordnet er selvsagt det viktigste at elevane skal forbedre sine muntlige og skriftlige ferdigheter gjennom vurderingen.
- Innhold, struktur og språk

- Læreplan
- At tilbakemeldingene skal være nyttige for elevene, både når det gjelder det som er bra og hva som kan gjøres bedre/annerledes.
- Det faglege innholdet
- Helheten, at jeg gir tilbakemelding på den individuelle teksten til tross for at det er felles vurderingskriterier. Det gjør jobben krevende, men også meningsfull.
- At tilbakemeldingene til elevene fremmer læring og at vurderingen oppleves rettferdig.
- Når det gjelder undervegsvurdering, så er det viktigste at elevene skal lære noe slik at de kan gjøre det enda bedre neste gang.
- Å gi eleven ros for det som var bra +tips til forbedring
- Framovermelding. Hvordan skal eleven bli bedre til å kommunisere.
- At elevene får tilbakemeldinger på arbeidet som gjør at de vet hva de kan gjøre annerledes neste gang, samt at de får trua på at de mestrer noe.
- Å gi tilbakemeldinger elevene kan nytta seg av i det vidare arbeidet. At dei skal forstå tilbakemeldingane, og kunne bruke dei. Det er ikkje alltid lett, synest eg.
- At tilbakemeldingene skal hjelpe elevene til å utvikle seg.
- Innhold og skrivefeil
- Innhold, språk, struktur. At teksten fungerer i seg selv.
- I skriftlig er det viktigste er å hjelpe elevene til å øke tekstkompetansen sin gjennom prosessorientert skriving. I muntlig er det viktig å hjelpe elevene til å se sammenhenger og kjenne mestring ved å forstå tekst i kontekst. Samtidig bør elevene være med på valg av vurderingsform, og få brukt ulike sider av seg selv.
- Originalitet og selvstendighet  
Faglig kunnskap og forståelse  
Å lete etter det eleven kan  
Å oppmuntre til nyansert og presist språk  
Å oppmuntre til skriveglede og glede ved å uttrykke seg  
Å ha gode arbeidsbetingelser slik at jeg har tid og overskudd til kvalitetsarbeid når jeg vurderer
- Å gi tilbakemeldinger underveis slik at de har et eierforhold til teksten.
- A) At elevene er klar over vurderingskriteriene og benytter seg av egenvurdering før jeg selv vurderer.  
B) At jeg har vurderingskriteriene fremfor meg når jeg vurderer.  
C) At jeg har elevenes forutsetninger i bakhodet.  
D) At jeg er rettferdig og at min vurdering/tilbakemelding fokuserer på hva eleven har oppnådd. Samtidig må vurderingen inneholde konkrete og gjerne få punkter som eleven kan jobbe videre med.
- At eleven skal bli motivert til å arbeide videre med tekstene, og på sikt bli en bedre skriver.
- 1. At de har svart på kriteriene.  
2. Teksten til eleven har god struktur.  
3. Eleven har et solid vokabular.  
4. Korrekt tegnsetting og staving.
- Å sjå etter kva eleven har fått til, og gje tips om korleis han kan gjere det betre.
- Helheten, at eleven svarer på oppgaven og at eleven viser selvstendig tenkning og kritisk refleksjon.
- At elevene får nytta vurderinga, til å jobbe vidare med og forbetre arbeidet sitt. Dersom dei ikkje får (eller vel å bruke) tid til å implementere tilbakemeldingane i arbeidet sitt, bruker eg ikkje tid på å skrive dei. Då er det snakk om sluttvurdering før terminslutt.
- Innhold
- Fremoverretta tips til forbedring og vektlegging av det eleven mestrer allerede
- Å kunne gi elevene gode tilbake- og framovermeldinger som hjelper elevene i videre skrivearbeid.
- Forklare hvorfor eleven har fått den karakteren han/hun har fått.  
Forklare hvordan eleven kan gjøre det bedre neste gang.  
Få og enkle tilbakemeldinger.
- Se på helheten av teksten. Altså strukturen i teksten og i avsnittene, bruk av eksempler og sitater. Tegnsetting og sammenheng.
- Å få vurderingsgrunnlag er no ein ting, men elles handlar det også om å gi elevene ein peikepinn på kva nivå dei ligg på og kva som må til for at dei skal kome seg på eit høgare nivå. Som regel er det også ein eksamen som ligg og ventar, og då kan karakterane gi elevene ein idé om kva som må til for å gjere det bra på denne.
- At elevene skal få konstruktive tilbakemeldinger som de forstår og som de kan bruke i videre arbeid med andre oppgaver senere/i andre fag.
- Å gi konkrete tilbakemeldinger på kva som er bra, og kva som kan forbedrast

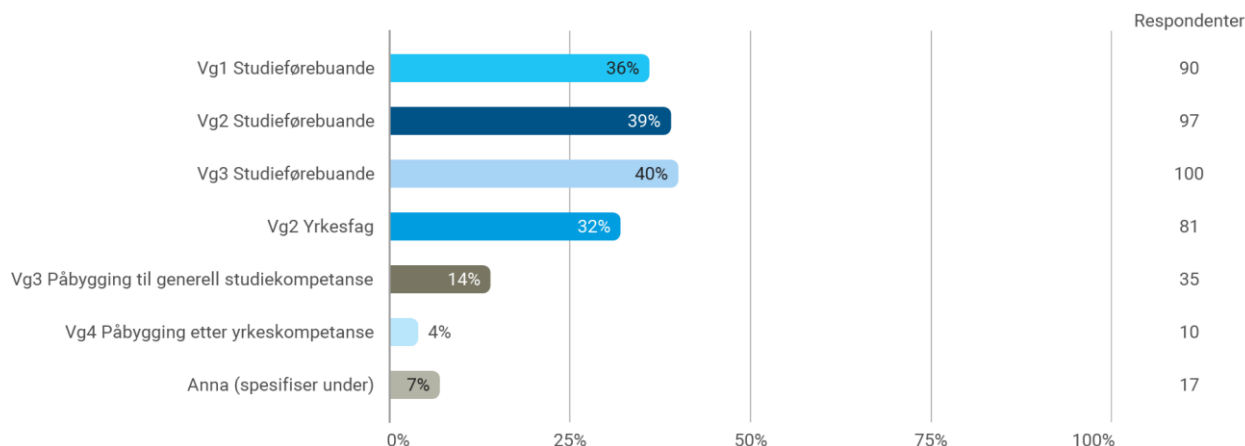
- Vurdering underveis, at jeg kan gi elevene muntlig tilbakemelding og at jeg kan gi dem minst ett forbedringspunkt (hvis det trengs).
- Det var et vanskelig spørsmål, men det handler vel om å se etter om eleven forstår det vi har jobbet med i timene før skriveøkt. Det blir en helhetsvurdering av språk og innhold.
- Det viktigste for meg er å trekke frem hva elevene har fått til.
- At teksten kommuniserer
  - At eleven svarer på oppgaven
  - Hvilket nivå elevsvaret er iht. vurderingskriterier:
    - Språklig dyktighet
    - Norskfaglig kompetanse
    - Allmennkunnskap
- Å gje dei nokre få punkt dei kan arbeide med for at neste tekst skal bli betre
- Å gi elevene tilbakemelding både om hva de har fått til og hva de bør jobbe videre med. Å strukturere tilbakemeldingen på en slik måte at de kjenner igjen vurderingskriteriene vi har snakket om på forhånd.
- Avhengig av type elevarbeid og av elevens utfordringer
- Tekststruktur, språk og nytenkning
- Om språket er godt og presist, fagbegreper, struktur i teksten.
- Å sjå på kva elevane har fått til.
- Å formidle gode tilbakemeldingar til elevane for at dei skal forstå kva som er bra og kva dei må jobbe vidare med. I tillegg er det viktig å gi elevane ei forståing av kvar dei ligg an i faget.
- Å vise nivået til eleven, og gi konstruktiv tilbakemelding som kan bidra til bedre prestasjoner.
- At eg kan gi elevane konkrete tilbakemeldingar/framovermeldingar. At elevane veit korleis eg vurderer dei. At dei forstår vurderinga mi. At dei går i dialog med meg etter at dei har fått ei vurdering tilbake (at dei må drive med etterarbeid).
- Innhold, språk og struktur.
- Framovermelding
- At skrivinga er mest mulig presis og klarer å formidle et tydelig formål
- Det er fleire ting. For det første at dei har forstått oppgåva dei skal svare på. For det andre er eg opptatt av at dei klarer å reflektere og sjå språk og tekstar i ein større samanheng. Eg er noko mindre opptatt av rettskriving, i alle fall i første omgang, ettersom dette er noko enklare å rette på enn innhald og struktur.
- Gi gode tilbakemeldingar slik at elevane kan bli betre i faget. Jobbar prosessorientert, noko som også fargar vurderingane mine. Dei får ikkje karakter på første utkast skriftleg feks, slik at det er tilbakemeldingane som skal stå i fokus.
- At elevane skal forstå kva dei gjer bra, og korleis dei kan utvikle seg vidare både skriftleg og munnleg.
- At elevane veit kva dei skal vurderast i, og at både dei og eg har klare vurderingskjenneteikn.
- At oppgaven skal stå i stil med det jeg vurderer og at vurderingskriterier er kjent på forhånd/ samt at de samsvarer med læreplan.
- At eleven viser norskfagleg kompetanse og nyttar norskfagleg kunnskap, ferdigheiter og faglege verktyg på ein relevant og formålstjenleg måte.
- Å gi elevene tilbakemelding på hva de har klart å løse å en god måte, og hva de bør jobbe mer med.
- Heilskapen, med både fokus på struktur, innhald, språk og bruk av kjelder.
- Innhold, språk og struktur. Alt som kan plasseres innenfor dette.
- Elevenes forståelse av oppgaven, hvordan elever bruker fagkunnskap, læringsstrategier og det de har lært i arbeidet de gjør og hvordan de reflekterer over det.
- Formidlingsevne, klarhet, korrekt bruk av begrep.
- Å få fram kva eleven er god til og sjå etter den kompetansen eleven har + å gi ei konkret framovermelding
- At elevene skal lære noe av responsen
- At elevane forstår tilbakemeldinga på arbeidet og kan bruke ho for å styrke sin faglege kompetanse.
- å gi konkrete tilbakemeldingar på hva som er bra med teksten og hva som er de viktigste utviklingspunktene.
- I yrkesfag tenker eg det viktigaste er å gjere eleven så funksjonsdyktig, munnleg og skriftleg, som råd er. Eg legg altså mykje vekt på faget som eit reiskapsfag. God bruk av språket i arbeidsliv og samfunnet elles, er essensielt. Samstundes må eg ta i vare faget sin eigenverdi og -art.
- Forståelse av fagbegrep, klart språk, evne til å drøfte og reflektere, relevant informasjon, mestre formkrav, tekstbinding



- Å gi elevene tydelig tilbakemelding på hva som fungerer godt, og hvor de har potensiale til å forbedre seg.
- Å peke på alt det eleven mestrer og gi faglige gode tilbakemeldinger slik at eleven klarer å forbedre eget arbeid.
- Setningsoppbygging, kvalitet og formalitet i språket, bruk av terminologi, struktur på teksten, innhold og evne til refleksjon over temaet
- Det kjem an på oppgave, nivå, studieretning m.m.
- At jeg leter etter det elevene kan, mer enn å kartlegge det de ikke kan.
- Når jeg vurderer elevarbeider i norsk, er det viktig:
  1. Å vurdere elevarbeidet opp mot gitt oppgave; svarer eleven som forventet ut ifra gitt oppgave?
  2. Å forholde seg til elevarbeidet, og ikke så mye til eleven som har produsert arbeidet - i vurderingssituasjonen. Jeg prøver å bruke et nøytralt språk når jeg vurderer.
  3. Å skrive kommentarer underveis i teksten som er så konkrete som mulig. Om noe er "bra", så konkretiserer jeg hva som er "bra". Om noe er "upresist" prøver jeg å konkretisere hvorfor f.eks. en setning oppfattes upresist.
  4. Å vurdere på en slik måte at eleven både får fremovermeldinger som kan brukes i videre arbeid, men også kommentarer som forklarer f.eks. en gitt karakter - jeg opplever det som viktig for elevene at de får gode begrunnelser for karakterer, når det er vurderinger med nettopp karakterer.
- Skriftleg:
  - Om eleven har:
    - forstått testvedlegga (lesekompetanse)
    - forstått kva oppgåva ber om (sjangar, problemstilling)
    - relevante innholdsmoment
    - akseptabel struktur
    - eit språk som kommuniserer forståeleg (ordforråd, grammatikk)
    - viser nokon grad av sjølvstende
    - viser noko fagleg kunnskap og nyttar nokre faglege omgrep (der det er relevant)
  - Ved munnleg ser ein og etter:
    - Om eleven tilpassar språk, form og innhald til situasjonen
      - om eleven lyttar til andre og respondere adekvat
      - om eleven handterer både førebudde og meir spontane munnlege situasjonar i norskfaget
- Å gi god tilbakemelding både på språk og innhald.
- Se etter utvikling hos den enkelte elev, og spesielt på de områdene som har vært utfordrende for vedkommende. I tillegg ser jeg på om eleven har svart på oppgaven, samt innhold, struktur og språk.
- Å se etter fremgang hos elevene.
- At elevane skal få moglegheita til å vise kva dei kan.
- At elevene opplever både vurderingssituasjonen og tilbakemeldingene som relevante og utviklende
- Om eleven svarer på oppgaven, og om teksten kommuniserer.
- å være rettferdig og gi tydelige tilbakemeldinger som eleven kan bruke til å utvikle seg i faget
- Det varierer fra oppgave til oppgave, men det er viktig at eleven viser fagforståelse, evne til refleksjon og evt. det å kunne bruke vedlegg o.l.
- For meg som lærer er det viktig å gi elevene klare tilbakemeldinger på hva de gjør godt, men også hva de kan gjøre annerledes/enda bedre for å heve teksten sin.
- Finne elevenes kompetanse på nåværende tidspunkt slik at de kan få framovermeldinger som fører til at de kan utvikle seg videre i faget
- Å gi tilbakemelding som gjør at eleven kan lære til senere vurderinger.
- Helheten, det går ikke an å plukke ut noe som det viktigste, det er alltid arbeidet som helhet som er viktigst.
- Å gi gode tilbakemeldinger som kan fortelle eleven hva han trenger å jobbe videre med, og hva han har fått til.
- Det avheng av kva vi spør etter og kva vi har øvd på. Men eg gir alltid tilbakemelding på innhald, struktur og språk. Målet er at eleven skal få mest mogeleg respons/ framovermelding på det siste vi har jobba med.
- - lete etter det eleven får til
  - gi framovermelding på hva eleven skal jobbe videre med
  - se etter utvikling hos eleven
- Gi eleven en klar oversikt over hvordan de kan jobbe for å bli bedre.
- Å gripe fatt i noko som eleven kan klare å gjere betre til neste gong. Det som vil heve teksten mest. Ikkje for mange ting, kanskje berre tre.

- Det kjem an på oppgåva, men kanskje at eleven har svara på oppgåva? Og fagleg innhald, godt språk/struktur og progresjon viss det er mogleg å seie noko om.
- Tekstforståelse, analyse, tekstproduksjon og fagkunnskaper
- Konstruktiv og fungerende tilbakemelding.
- Skrivekompetanse, fagkunnskaper og leseforståelse
- Eg vil gjerne at elevane viser refleksjon og innsikt. Dei skal vere i stand til å setje seg inn i ein emne og å forstå kva oppgåva går ut på.
- Å gi gode framovermeldinger slik at elvene får gode undervisvurderinger! De (og læreren) må vite hvor de skal og hvordan de skal komme dit!
- At eleven får vist sin kompetanse best mulig. At jeg vurderer så likt som mine kolleger som mulig. At jeg tar hensyn til hvordan det vurderes til eksamen. Jeg underviser kun på vg3.
- Å få gitt tilbakemelding til eleven om hva hen kan jobbe videre med.
- Å forholde meg til vurderingskriterier som er gjort kjent for elevene på forhånd. Å vektlegge noen punkter som er presisert/øvd på forhånd (fokusområder for oppgaven, ikke rette/vurdere alle aspekter )  
Gi skikkelig tilbakemelding som hjelper eleven til forbedring. konkret, gjerne med eksempel. Eleven må vite hva som er bra og hva og hvordan ting kan forbedres/utvikles.
- skriveprosessen
- Det faglig innholdet er det som avgjør karakteren, men struktur/sammenheng og språk er også viktig for at innholdet skal komme fram på best mulig måte.
- Helheten: språk, innhold og struktur.
- Å gi gode, konkrete tilbakemeldinger (framovermeldinger) som vil hjelpe eleven med å utvikle skrivinga si.
- Å se om eleven kan vise hva eleven har lært

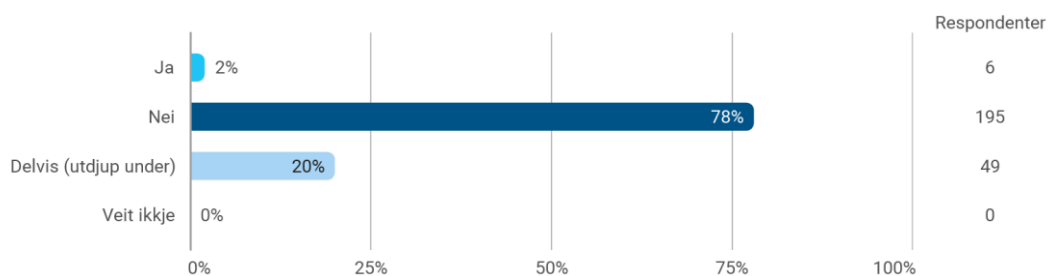
### Kva studieretning(ar) underviser du i norsk inneverande skuleår?



### Kva studieretning(ar) underviser du i norsk inneverande skuleår? - Anna (spesifiser under)

- IB-linje. Norwegian B year 1 og year 2
- vg3 Tekniske, allmenne fag
- Læreplan for elever med kort botid
- Eg har ei pause frå norskfaget akkurat i år, men eg underviser til vanleg på studieførebuande
- Fagskole, høyere yrkesfaglig utdanning YNF
- Voksenopplæring
- Vg1 yrkesfag
- Dette skuleåret underviser eg berre i engelsk
- Norsk for minoritetsspråklege
- Norsk for invandrarar B1-B2-C1 nivå
- SNO
- Undervisning i fengsel, på vg nivå eller språkopplæring
- ingen i år
- Norwegian A: Literature, IB, Vg3
- vg3 norsk kort botid for påbygg
- Særskilt norsk
- norsk for elever med kort botid studiespesialiserende

## Arbeider du på ein såkalla karakterfri\* skule? (\* med karakterfri meiner vi at ein ikkje gir elevane karakterar utanom halvårsvurdering og standpunkt)



## Arbeider du på ein såkalla karakterfri\* skule? (\* med karakterfri meiner vi at ein ikkje gir elevane karakterar utanom halvårsvurdering og standpunkt) - Delvis (utdjup under)

- Skolen hadde karakterfri skule som prosjekt frem til jul dette skoleåret
- Elevene får standpunktkarakter. Ellers er det eksamen som avgjør endelig karakter. Legger ikke mye vekt på karakter gjennom skoleåret.
- Ja, men har ikke slike klasser selv siden jeg er på andre trinn/linjer.
- Elevene får skal ha karakterdemping i norsk på vg1. Altså, dei får ikkje karakterar på arbeida dei gjer, berre terminkarakterar.
- Har gjort det på VG1 og VG2, men ikke nå på VG3
- Jeg gir ikke karakterer annet enn termin og standpunkt. Men er muligens den eneste læreren som praktiserer dette på skolen.
- VG1 er karakterfrie
- Vi praktiserte karakterfri norsk for et par år siden, men har gått bort fra det etter elevenes ønske. Jeg likte det svært godt.
- Vi har prøvd det ut tidligere på stud.spes., men ikke i år.
- Ulikt frå fag til fag/lærer til lærar
- Dette innføres på vg1 hos oss. Jeg jobber på vg2.
- Det er bra at det vert mindre fokus på karakterar, men skal me framleis ha halvårskarakterar, er eg redd for at elevane ikkje kjem til å forstå kor dei ligg ved berre å bruke høg, middels, låg vurdering for eksempel.
- Vi er i prosess mot det
- Noen klasser er med i et forsøk på dette
- Gjennomføres på Vg1 i tre klasser i alle fag
- Elevene har på forhånd flere definerte arbeidkrav, der kun ett er to per halvår gir karakter (f eks en skivedag - eller en fagsamtale)
- Vi har innført at vi kun gir terminkarakterer på VG1 og VG2 i fagfornyelsen.
- Nei, ikkje no, men eg har jobba ved ein slik skule før
- Det er opp til faglag/avdeling.
- Som lærer kan jeg bestemme dette. Elevene mine får ikke karkaterer underveis.
- Vi har prøvd ut, men gitt noen vurderinger etter jul
- Utan karakterer om hausten
- skal innføres
- Vg1 ssp og idrett prøver ut karakterfri skule i faga norsk, engelsk, framandspråk og samfunnskunnskap i år. Elles er det også enkelte lærerar som brukar det i andre fag.
- Prøver ut i nokre klassar
- Nokre klassar har mappevurdering og ikkje karakter før på mappa, andre har karakter på alle produkt
- En del av klassene, deriblant mine, har karakterfri vurdering på VG1 og VG2.
- Me har fokus på det gjennom utviklingsarbeid, osv., men har ikkje lik praksis enda.
- Litt begge deler.....
- På trinnet jeg jobber har vi det i norsk, men det er ikke systematisk eller universelt for andre trinn/ fag.
- Ingen polise på at vi skal være heilt karakterfri. Vi kan bruke vår eiga dømmekraft i stor grad og difor blir det sjeldan vurdering med karakter, anna enn ved terminslutt.
- Relativt valgfritt - rektor er interessert i tematikken, så seksjoner står fritt til å prøve ut nye praksiser

- I første termin gjennomførte vi karakterfri i norsk vg1 for første gang.
- Vi hadde et forsøk med mappevurdering høsten 2020. Elevene skrev flere tekster underveis i terminen som de fikk tilbakemelding på, men ikke karakter.
- Det er vanleg at elevar får karakterar utanom halvårsvurderingar, men i enkelte klassar er karakterfrie vurderingar prøvd ut.
- Vi har eit forsøk med karakterfri skule på vg1 i år.
- Vi hadde karakterfri oppstart i første termin, men har karakterer ellers
- Nokre fag har "karakterfri" vurdering.
- Testar ut karakterfri vurdering i norsk på Vg1 i år.
- På vår skole er det ingen regel for dette. Lærere velger selv om de vil gi karakter eller ikke. Jeg gir ikke karakterer i mine fag.
- På vg1 har de karakterer på en skriveøkt før jul, men ikke på andre innleveringer der de jobber med de samme sjangrene som på skriveøkten, på framføringer får de karakter.
- Rektor verkar som ho ønskjer å gå mot karakterfri skule. Nokre lærarar har forsøk med å ikkje gje karakter utanom halvtårsvurdering og standpunkt.
- Vi har mykje prosesskriving, noko godkjent/ikkje godkjent og dei første arbeida er som regel utan talkarakter
- På et annet fag jeg underviser i, samfunnsfag, hadde vi mappevurdering i termin 1 med ingen karakter før terminkarakteren.
- Karakterfritt i VG1 og VG2
- karakterfri vg1 og vg2 studieførebuande i norsk
- Kun i norsk
- Vi blir oppfordra til ikke å gi karakterer på alt av vurderingen, men det er ikke knyttet noe krav til det.
- Elevane arbeider i prosess, eg gjev tilbakemelding, dei rettar, ny tilbakemelding eit par gonger før sluttvurdering som kan vere ein karakter.

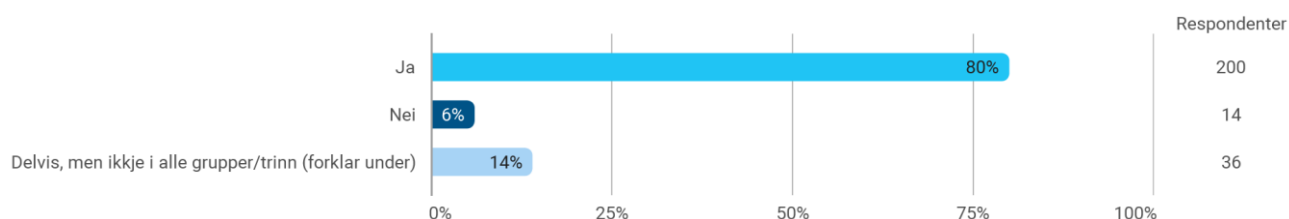
### **Karakterfri skule: Kva heiter skulen? (valfritt å svare)**

- Kjelle vgs
- Haugaland Videregående Skole
- St Olav vgs
- Amalie Skram

### **Delvis karakterfri skule: Kva heiter skulen? (valfritt å svare)**

- Tana vgs
- Senja videregående skole
- Charlottenlund videregående skole
- Rjukan videregående skole
- Melhus vgs
- Røros vgs
- Nordahl Grieg vgs
- Karmsund videregående skole
- Polarsirkelen vgs
- Stange videregående skole
- Hartvig Nissen
- Nord-Gudbrandsdal vidaregåande skule
- Mo og Øyrane vgs
- Oslo katedralskole
- Stend vidaregåande skule
- Rælingen vgs
- Elverum videregående skole
- Nord-Gudbrandsdal vgs. avd. Otta
- Asker vgs
- Hafstad
- Fusa vgs
- Sotra vidaregåande skule (bare et prosjekt med to klasser)
- Amalie Skram VGS
- Åssiden vgs

## Gir du elevane karakterar i norskfaget utanom halvårsvurdering og standpunkt?

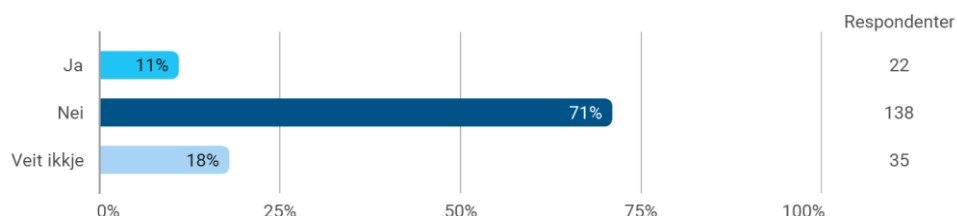


## Gir du elevane karakterar i norskfaget utanom halvårsvurdering og standpunkt? - Delvis, men ikkje i alle grupper/trinn (forklar under)

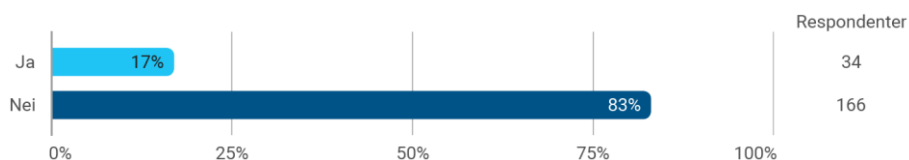
- Har gjort det etter jul
- På studspes.får de karakterer på større arbeid gjennom året. På IB-linjen legger jeg mest vekt på tilbakemelding og framovermelding uten karakter.
- Gjør det på VG3, etter ønske fra elevene
- Vi gir ikkje karakter i VG1 og VG2 ST/SF
- Se forrige spørsmål
- Gjev nokre vurderingsoppgåver utan karakter i alle klasser
- Uklar spørsmålsstilling - de får vurderinger på noen elevarbeid, og kun kommentar på andre - vi tenker uansett at eleven er underveis helt fram til sluttvurderingene til våren
- Vg3 får karakterer på underveisvurderinger
- Venter gjerne til etter jul i første klasse, for å lære dem til å lese kommentarer skikkelig og ikke bare gå til karkateren
- Bare på VG3
- Det kan avtales både på trinnivå, klassenivå og på individuelt nivå.
- Spørs litt på oppgaven.
- På større prøver
- Noen større vurderinger (fordypningsoppgaven f. eks.)
- Ikkje om hausten
- forsøk med karakterfri på vg 1 i år (har ikke hatt den klassa i 2.termin)
- Nei, jeg forsøker mye måloppnåelse.
- Noen større oppgaver får karakter
- Varierer basert på klasse og elevenes ønsker, men gjør og har gjort begge deler
- Gir karakterer på VG3, ikke på VG1 og VG2
- Ikkje på vg1 og vg2, men pleier å gjere det på vg3.
- Jeg bruker mye tredelt vurdering etter måloppnåelse. Elevene får tallkarakterer i skriftlig på andreutkast.
- I prosessorientert skriving gjev eg elevar beskjed om kva for målkriterier dei har nådd, og kva som gjenstår for å stige i måloppnåing, med konkrete råd om kva dei kan gjere med tekstane. Målkriteriene er inndelt i "nybegynner, viderekommen og ekspert", som representerer karakterskalaen. Mange elevar er opphengt i karakterar frå ungdomsskulen og føler seg utrygge om dei ikkje får vite kvar dei ligg. I dei høva fortel eg kvar dei ligg, men poengterer kva som skal til for å nå opp til neste karakter (dette skjer som regel munnleg).
- Gjorde ikke det i norsk på vg1 i første termin, men har gjort det i norsk vg2.
- Vi hadde et forsøk med mappevurdering høsten 2020. Elevene skrev flere tekster underveis i terminen som de fikk tilbakemelding på, men ikke karakter.
- Dei får ikkje karakter umiddelbart på vg1, men kun etter at dei har lest attendemelding og arbeidd med den.
- Vu har redusert antallet vurderinger og jobber en del med skriveprosesser.
- Men berre på siste utkast skriftleg.
- På Vg3 får elevene karakterer på hvert arbeid som har formell vurdering
- Elevene på vg1 studieforbredende har fått 1 karakter i muntlig og en karakter i skriftlig på (Heldag skriftlig og muntlig debattinnlegg), Vg3 har hatt to muntlige vurderingssituasjoner og tre skriftlige vurderinger m. karakter i halvåret.
- På VG1 lar eg det vere valfritt, som eit gradvis forsøk. Eg ser mange fordelar med å gje framovermelding utan karakter. Elevane, derimot, er stort sett veldig opptekne av karakterane.
- Ja, i VG3
- Ikkje på vg1 og vg2 studieførebuande, men i vg3 og vg2 yf, ja.

- Jeg kan angi måloppnåelse til enkelte elever etter avtale. Dette om de har blitt stresset av å ikke vite karakterer, mer enn de blir stresset av å få vite karakterene
- bare på Vg3
- vg1 ikkje, men vg3 ja

### Er det lærarar ved skulen du arbeider på som ikkje gir karakterar i norsk utanom halvårsvurdering og standpunkt?



### Har du erfaring frå tidlegare med å ikkje gi karakterar utanom halvårsvurdering og standpunkt?

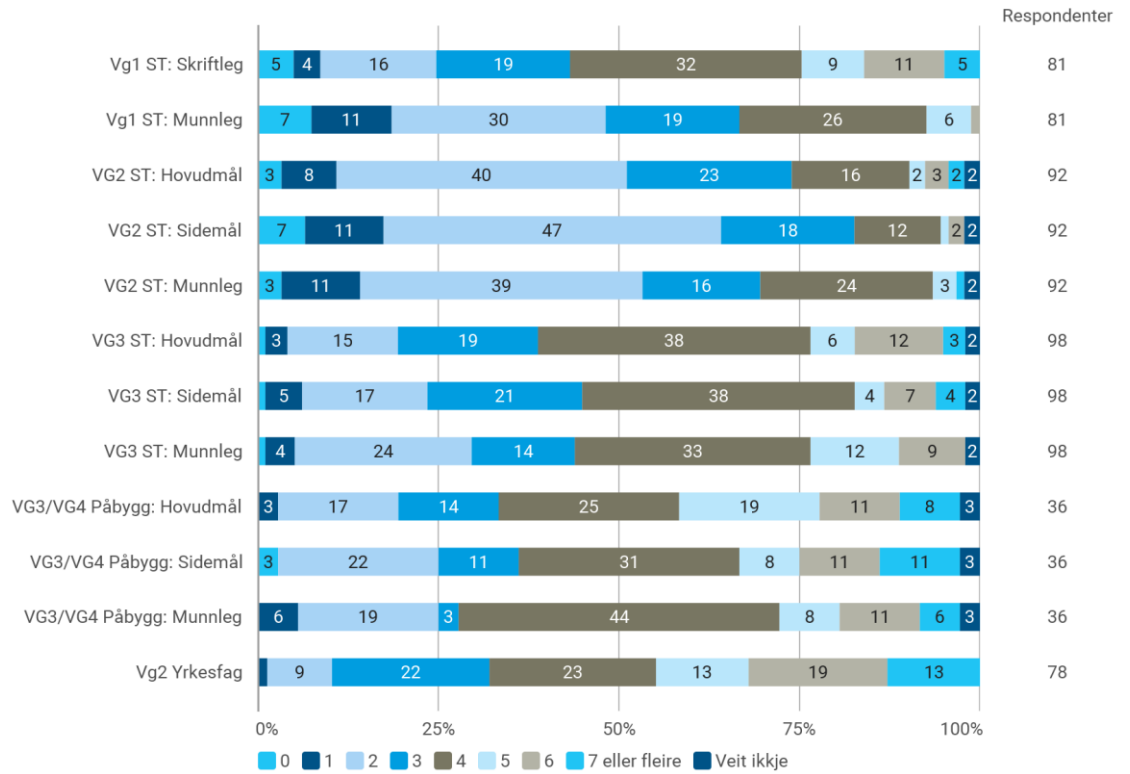


### Kva er grunnen til at du har gått tilbake til å gi karakterar utanom halvårsvurdering og standpunkt?

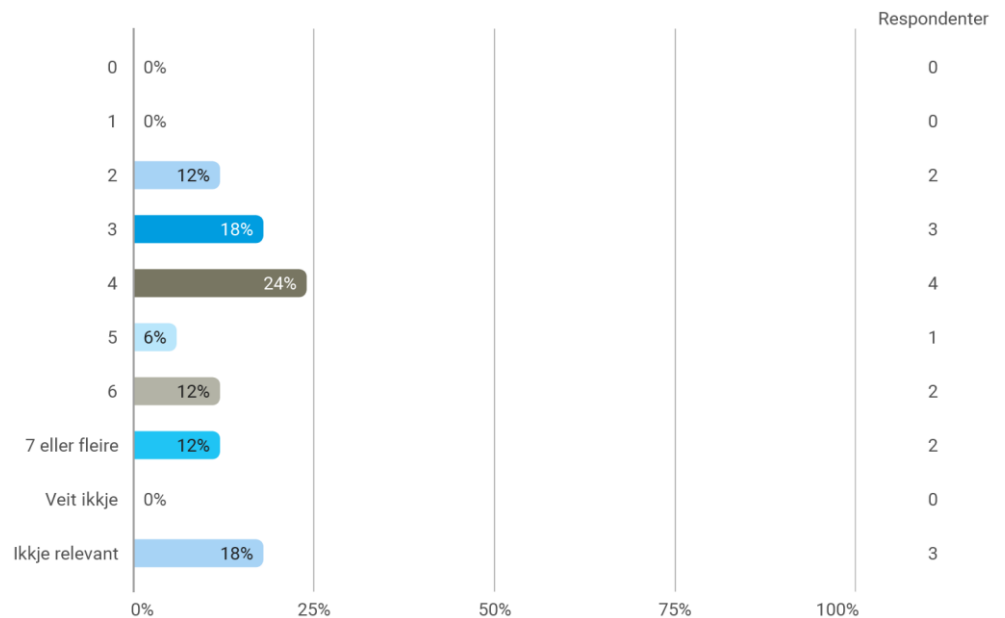
- Krav frå leiinga
- Eg jobba eit par år i steinerskulen, har no i mange år jobba i offentleg skule att. Skulle gjerne hatt mindre fokus på karakterar, opplever at det hemmar heller enn fremjar utviklinga for mange av elevane.
- Elevane ynskjer seg dette, dei føler det er meir konkret.
- Jeg underviser på VG3 i år, og der er det karakterer. Hadde jeg hatt VG1 tror jeg at jeg hadde kjørt uten karakterer.
- Byttet skole
- Det er en kultur for dette ved skolen.
- Fordi i år har jeg norsk bare på påbygg.
- Det er vanskelig å få med elevene på at de ikke skal få karaktervurdering. Og så lenge ikke det er en felles policy på skolen, har jeg ikke orket å ta debatten de siste åra.
- Førrige gang hadde vi mappevurdering der de ikke fikk karakterer før terminslutt. Gikk tilbake til karakterer fordi elevene selv vil ha karakter, og fordi vi ikke kjører mappevurdering på samme måte nå.
- Eg har vald å vurdere i samfunnsfag utan karakterar som prøveprosjekt.
- Eg hadde berre eit forsøk der ein Vg1-klasse ikkje fekk karakter første halvår, hovudsakeleg for å tvinga dei til å sjå på tilbakemeldingane. Har funne andre metodar å gjera det på etter det.
- Sammen med individuelle fagsamtale(r) underveis og noen arbeidskrav med H(øg)M(iddels)L(åg) vurdering eller Godkjent/ ikke godkjent - etterspør mange elever minst en tallkarakter i semesteret for bedre å forstå 'hva som gjelder'
- Praksis på skolen her er å gi karakterer på større vurderinger. Jeg tror mye av det bunner ut i at vi har følt et økende dokumentasjonskrav og press, og at det forventes at det er dokumentert minst tre karakterer pr termin i oversikten før vi setter halvårsvurdering og standpunkt. Dette pga fokus på at hvis elever klager på standpunkt så må fylket kunne se på vurderingene som ligger før de kan si noe om klagen. På VG1 og VG2 har vi nå bare én skriftlig karakter, dette gjør at det blir litt mindre vurderinger siden man kan fordele sidemål og hovedmål gjennom året.
- Hovudårsak: Eg skifta arbeidsplass. På min noverande skule forsøkte eg meg først utan karakterar, men møtte sterk motbør mot dette hos både elevar og føresette, som begge ønska karakterar. Det var heller ikkje ein felles kultur for å ikkje gje karakterar på skulen, slik at dette vart ein "einsam kamp". Ein annan årsak: I dag arbeider eg berre på vg3/vg4-nivå,

- og på dette nivået har eg alltid gjeve talkarakterar (på min førre arbeidsplass var det norsk på vg1 og vg2-nivå som berre fekk karakterar til halvårsvurdering og standpunkt)
- Eg bruker berre karakterar på formelle vurderingar (skrivedagar osv.) sidan det var ei overordna ynskje frå elevane om det. Dei ynskjer ikkje karakterfri vurdering då dei opplever å ha mindre kontroll på snittet sitt.
  - Det er fordi vi bare testet det ett år og ikke gikk videre med det. Jeg kunne godt ha tenkt meg å fortsette, særlig med samme klasse. Elevene reagerte negativt på å ikke få karakterer i første termin, for de er så opptatt av karakterene, men flere begynte å se at det kunne være positivt i andre termin. Derfor hadde det vært interessant å se om de ble enda mer vant til det og dermed mer positive på vg2.
  - Jobbet tidligere på en skole som ikke ga karakterer frem til halvårsvurderingen etter 1. termin. Min nye skole gjør ikke dette.
  - Elevene sammenlikner jo med karakterer likevel, det er det de er mest opptatt av. Vi har til og med en firedelt "skala" for karakterfri tilbakemelding. Da blir god = 4 og nokså god = 3 i elevenes oppfatning - og det er det jo...
  - Tilbakemelding fra elevene om at de ønsker karakterer.
  - Elevane vart stressa av å ikkje få karakter. Det var dei som ønska at me gjekk tilbake til karakterar på alle skriftlege arbeid
  - For fleire elevar kan det vere vanskeleg med motivasjon når dei veit at dei ikkje får karakter. Fleire elevar etterspør vurdering med karakter om dei ikkje får det.
  - Jeg synes det er trist at skolen preges av strømninger der det i perioder skal forske på og praktisere en viss praksis. Da framstilles visse tilnærminger som positive og noe man streber etter, mens de fleste praksiser har fordeler og ulemper. Jeg pleier å levere tilbake tekster med kommentarer først (ikke karakter), så gjør elevene noen endringer (flytt, stryk, legg til). I versjon to (som leveres en uke etter de har fått tilbake teksten) skriver elevene en kort kommentar til endringene og lærerkommentaren. Så får de karakteren på versjon 1 som jeg har holdt tilbake. Jeg synes denne praksisen fungerer greit. Noen ganger har jeg glemt å registrere karakteren, men elevene purrer sjelden. Med andre ord, de blir ikke fiksert på tallet. På samme tid synes jeg det er viktig at de ser en kobling mellom kommentarer og karakter, slik at de gradvis ser koblingen. Noen ganger blir de positivt overrasket når de ser karakteren, for mange er ikke vant med at tekster som får 5 eller 6 også får litt pirk. Det kan også være et nyttig korrektiv til hvordan tekstarbeid skjer i praksis.
  - Vi gir karakterer undervegs fordi vi har best erfaring med det. Uten karakterer undervegs er det dessverre mange som nedprioriterer norskfaget på vg1 og vg2. Vi jobber imidlertid i prosess, spesielt med skriving, og elevene får ikke karakter før på andre- eller tredjeutkastet.
  - Det var kun et prøveprosjekt i høstterminen.
  - Fordi elevene ønsker/krever det, og fordi det gjør det "enklere" å gjennomføre en elev- og fagsamtale hvert halvår, særlig med tanke på den som skal gjennomføres i høstterminen.
  - Det var ikkje praksis for det da eg starta her, men dette året er det forsøk på å snu.
  - Felles skolepolitikk. Elevene ble urolige uten tall-karakter, de mente de ikke ante hvor de lå, og at det var vanskelig å motivere seg selv til å jobbe.
  - For mange elever er karakteren motivasjonen til å jobbe med faget. De fleste leser aldri kommentarer uansett og tallkarakteren var den eneste tilbakemeldingen de forholdt seg til.
  - Fordi elevane har bedd om det
  - Eg praktiserar prosesskriving og ser at ein karakter til slutt, i nokre tilfeller kan gje meining i høve til dei tilbakemeldingane dei har fått undervegs. Elles gjer eg litt etter for elevane sine ynskjer. Vil elles understreke at eg kjem til å gje mindre karakterar framover. Dei skapar unødig støy i læringsprosessene.
  - For å la eleven få tro på seg selv og det arbeidet de leverer. Karakteren gis alltid til slutt etter en skriftlig og muntlig tilbakemelding/vurdering.
  - Det kommer først og fremst av hvilken praksis skolen har. Da jeg jobbet på en skole hvor vi ikke ga karakter, bare tilbakemelding, var dette en praksis som de fleste på skolen fulgte. Jeg gir imidlertid av og til bare inndeling som under middels - middels - over middels.
  - Jeg syns karakterer kan være et veldig godt hjelpemiddel for å vise elevene fremgang og utvikling i faget, hvis de brukes på en god måte. Det er ikke nødvendigvis like lett å vise fremgang fra f.eks. 3- til 3+ med kommentarer og målark (da man gjerne fortsatt må jobbe med å forklare hvorfor forfatteren bruker metaforer f.eks.).
  - Eg tykte at elevane vart meir usikre på kva dei faktisk kunne i faget. Det vart meir uroleg etter vurderingssituasjonen og eg måtte ha vurderingssamtalar med enkeltelevar oftare. Dei hadde "høge skuldrar" og var redde for å ikkje gjere ting "rett".
  - Ny klasse. Vi egentlig ikke bruke karakterer annet enn halvårsvurdering.

## Kor mange gonger i løpet av eit skuleår får elevane vurdering med karakter i norsk (minus halvårsvurdering og standpunkt)?

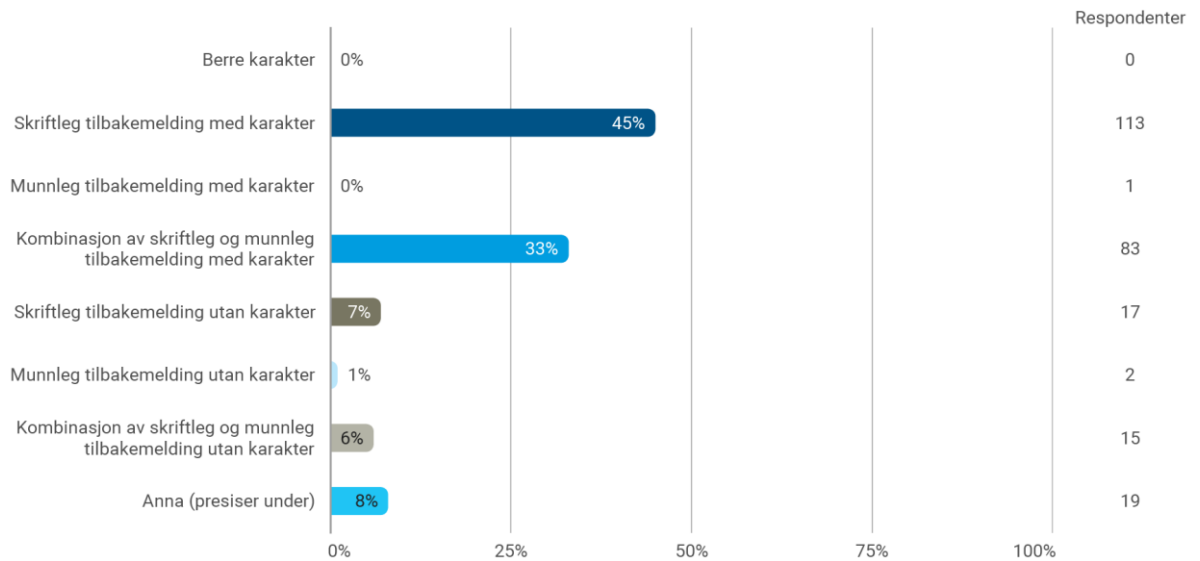


## Anna utdanningsløp





## Ta utgangspunkt i ein av klassane du underviser i norsk: Kva slags tilbakemelding gir du oftast etter ein SKRIFTLEG vurderingssituasjon?

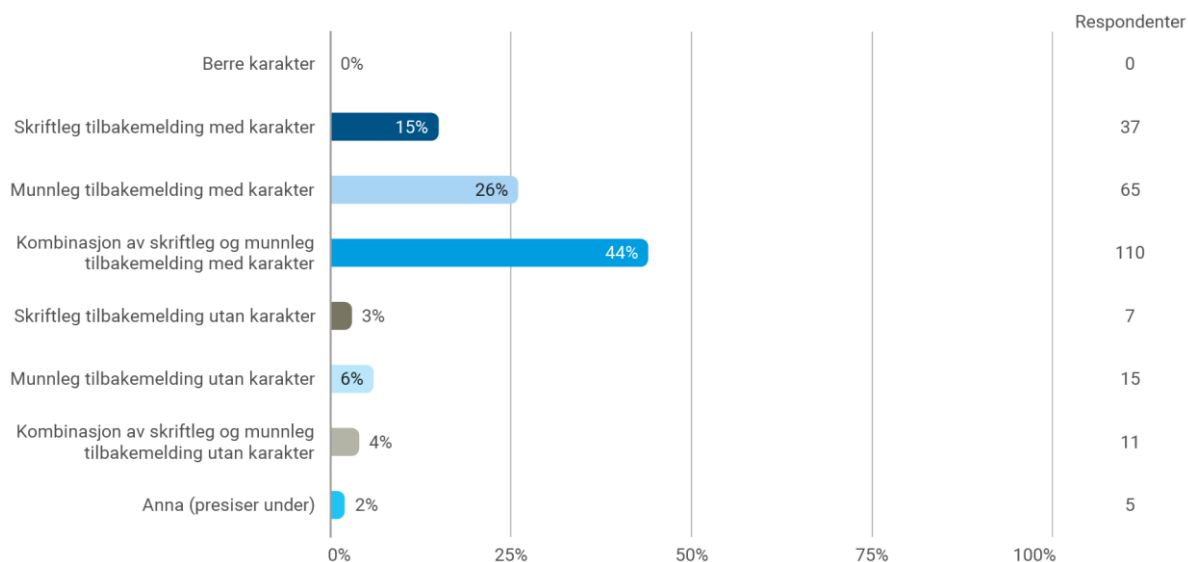


## Ta utgangspunkt i ein av klassane du underviser i norsk: Kva slags tilbakemelding gir du oftast etter ein SKRIFTLEG vurderingssituasjon? - Anna (presiser under)

- Gir tilbakemelding først, karakteren etter vidare bearbeiding av tekst. Er det mindre tid får de vurdere egen tekst, modeller i plenum, så karakter.
- Måloppnåelse og forbedringsforslag
- Det varierer. De får ofte bestemme selv.
- Merknadar i sjølve elevteksten + utfylt vurderingsskjema frå eksamen, m/kommentar (bruker eksamensskjemaet igjennom heile året) + talkarakter. Nokre gongar er dette i kombinasjon med munnleg tilbakemelding
- Det varierer. Beste er proses: først tilbakemelding, skrive mer, så tilbakemelding med karakter
- Elevene får også tilbakemeldinger utan karakter både skriftlig og muntlig, enkeltvis og det som er felles for flere i klassen-
- Skriftlig tilbakemelding med grad av måloppnåelse.
- Har alltid ein samtale med kvar elev før karakter blir gitt, vi ser på kva som fungerer i teksten. Så blir vi einige om kva eleven skal jobba med vidare. Ofte blir det snakk om 1-3 element, alt etter kor motivert eleven er.
- Videokommentar med karakter
- Jobber nesten alltid i prosess med tilbakemelding på førsteutkast og så karakter til slutt.
- Tilbakemelding underveis og så karakter. For det meste skriftlig pga tid, men elevene får det i timen og så tar vi en runde på det.
- Bruker svært lite av slike vurderingssituasjonar som eg trur du tenkjer på her. Det skjer på heildagsprøver maks ein gong per termin. Då får dei karakter og moglegheit til å utbedre den i etterkant om dei ønskjer det. Dei som ønskjer det får munnlege eller skriftlege tilbakemeldingar i tråd med eleven sitt ambisjonsnivå. Utbedra oppgåve gjev ytterlegare vurderingsgrunnlag som vil påverke karakteren. Elles køyrer eg POS og mappevurdering. Målet er at elevane skal få jobbe med tekstane til dei har noko å vere stolte av, og som har ein verdi for eit publikum, i staden for å forlate halvegs uferdige tekstar, utan å nokon gong lære korleis ein fullfører desse fordi ein går vidare til nytt tema.
- Mange kortere treningsoppgaver gis med bare kommentar
- Elevane vel sjølv om dei vil ha skriftleg eller munnleg vurdering, og dette skal vere ei framovermelding. Vurderinga må dei jobbe med etterpå, t.d. rette språkfeil og eigavurdere seg sjølve. Først etter dette får dei karakteren sin.
- Dei får skriftleg tilbakemelding med karakter oftast, men dei får aldri karakter saman med tilbakemelding. Her vil eg ha dialog/eigenvurdering med elevar før dei får karakteren.
- Videotilbakemelding som viser markering av punkt i teksten som er f. eks god innledning, god tema setning eller upresist språk etc

- skriftlig tilbakemelding med krav til egenvurdering, så får man karakter i samtale med faglærer.
- De får video der jeg har skrevet inn noen kommentarer i selve teksten dere, før jeg laget en video der jeg veileder eleven i hvordan teksten er bra og hvordan den kan bli bedre.
- Bruker mye samtale om tekst

### Ta utgangspunkt i ein av klassane du underviser i norsk: Kva slags tilbakemelding gir du oftast etter ein MUNNLEG vurderingssituasjon?



### Ta utgangspunkt i ein av klassane du underviser i norsk: Kva slags tilbakemelding gir du oftast etter ein MUNNLEG vurderingssituasjon? - Anna (presiser under)

- Som regel munnleg tilbakemelding med kommentar og talkarakter, nokre gongar med skriftleg oppsummering i etterkant
- Det varierer jevnt mellom muntlige tilbakemeldinger med karakter og skriftlige tilbakemeldinger med karakter. Kanskje oftast munnlig. Det hender også at jeg kombinerer.
- Elevane vurderer kvarandre, deretter får dei umiddelbart munnleg tilbakemelding frå lærar. Karakter blir eventuelt gjeve på Itsl. og ikkje framfor klassa. Elevar som ikkje våger å presentere for klassa, får eigen avtale. Deretter skal dei ta med seg vekstpunkt frå tilbakemeldingane, som dei skal implementere ved neste høve.
- Tilbakemelding både med og utan karakter samt munnlig og skriftlig
- Det varierar mykje. Av og til får dei karakter, av og til berre attendemelding utan karakter

### Korleis har reduksjonen frå 2 til 1 karakterar i norsk skriftleg på VG1ST etter innføringa av LK20 påverka vurderingspraksisen din?

- Får mer tid til tilbakemelding underveis i arbeidsprosessen
- Jobbar meir prosessorientert særleg på vg1 og vg2.
- Dette er det første året jeg underviser i norsk på vg1ST, så det har ikke vært noen endringer
- På ingen måte - enda. Samme gjennomføring.
- Mindre stress, kan bruke prosessorientert skriving
- Skolen vår har hatt denne ordninga i flere år, og vi har kun gode erfaringer med det. Færre innleveringer og bedre tid på underveisarbeid og tilbakemelding
- Jeg har ikke nynorsk med de fremmedspråklige jeg har på stud spes vg1, derfor kan jeg ikke svare på dette.
- Veldig uklart kriteriegrunnlag per dato.
- Eg har ikkje undervist norsk på vgs før fagfornyninga, så det er litt vanskeleg å seie.
- Vi har hatt denne prøveordninga i fleire år.
- Auka fokus på munnleg vurdering. Skulen har vore med i ein pilot om berre ein norsk karakter, så for oss er det ei auke.

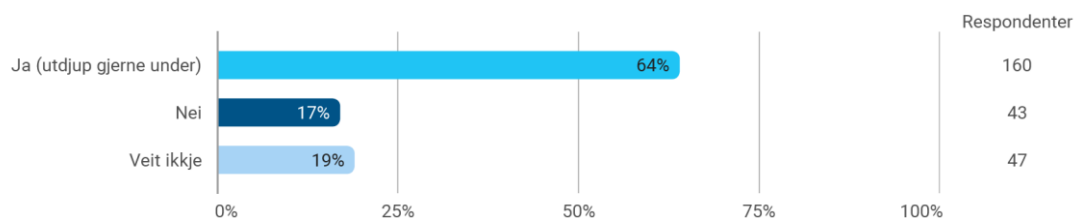
- I stedet for å ha en egen heldagsprøve i hovedmål (og ingen i sidemål i VG1 (på vår skole har man halvdags i sidemål i VG2 og VG3)), så har elevene heldagsprøve hvor de vurderes i både hovedmål og sidemål. Det er hovedforskjellen.
- Vi var med i forsøk med bare én norskkarakter på vg1 og vg2, så for oss har det vært øking i antall karakterer, noe som gir mer stress og jag etter å få til vurderinger heller enn tid å jobbe friere med faget.
- Noko mindre formelt vurderingsarbeid.
- Ingen endring.
- Mer tid til å jobbe med prosesser.
- Vi skriv flere og kortere tekster i sidemålet.
- Blir for lite muntlige vurderingssituasjoner
- Det har ikke endret seg. Jeg skal i år gi elevene en skriftlige og en muntlig karakter. Jeg underviser på en linje som kalles HAF, helse og allmenn, treåring løp, som gir studiekompetanse. Det er ikke påbygg, men integrert i løpet.
- mindre retting/færre vurd.situasjonar
- Det er enklere å følge opp, får mer tid å trene/øve innenfor emner ikke bare tenke vurderingsformer og antall vurderinger. Jeg mener at man trenger ikke mange vurderinger i semesteret, men vurderingen må måle flere kompetansemål.
- Har senket noe av arbeidsmengden
- mindre fokus på sidemål (var i prøveordning mange år)
- Ingen forandring - tok opp dette temaet på felles planleggingsdag for lærerne i Innlandet. Det var enighet om å ha samme antall innleveringer som tidligere - 2 hovedmål, og 2 sidemål.
- Har hatt det slik i prøveprosjekt i flere år
- Lite, men stort sett færre vurderingar med karakter
- Fantastisk
- Litt færre vurderingssituasjonar, sæleg i sidemål
- Ingenting foreløpig
- Ikke mye, i og med at vi deltok i prøveprosjektet med kun en karakter på VG1 og VG2. Så der er det for oss økning. Det gir ikke store utfall, merker jeg.
- Ikke så mye.
- Eg har litt færre formelle vurderingssituasjonar.
- På den ene side letter det arbeidsmengden for meg og for elevene. På den andre siden er de fleste elever dårligere i sidemålet enn i hovedmålet, og kan derfor oppleve at sidemålskarakteren trekker ned hovedinntrykket og karakteren ved terminoppgjør.
- Skulen eg arbeider på har praktisert én skriftleg karakter i vg1 og vg2 i nokre år no.
- Det har ført til mer tid til undervisning fordi vi kan ha færre vurderingssituasjoner. Det blir mer fleksibelt, for vi kan fokusere mer på sidemål i en lengre periode, for eksempel, og det blir mindre stress og press på elevene.
- Har ikke VG 1 i år
- Har ikke påvirket
- Ikke mye. Jeg har fortsatt like mange tekster i sidemål.
- Svært lite foreløpig
- Gitt meg mye mer tid til å jobbe prosess og veiledet.
- Det har gjort at eg tek meg tid til å la elevane jobbe med 1. utkast og 2. utkast sidan eg ikkje må bruke så mykje tid til å få eit breitt vurderingsgrunnlag i både hovudmål og sidemål.
- Har ikkje prøvd enno
- Lite
- Redusert antall skriftlige vurderinger. Fokuserer mer på skriving som ferdighet enn målformen.
- Det har gjort at eg tar meg betre tid til å arbeide med kvar tekst, og gjer også at eg kan legge opp til arbeid med same målforma i fleire oppgåver på rad, sidan det er den samla skriftlege kompetansen eg skal vurdere. Dette er positivt.
- Vi har litt færre innleveringer i begge målformer.
- Det gjør at vi faktisk har muligheten til å drive vurdering for læring. Nå er fokuset på formativ vurdering i stedet for summativ vurdering. Det er utelukkende positivt fordi det gjør at vi har en helt annen mulighet til å drive systematisk opplæring i skriving.
- Vi har nok fått færre vurderingssituasjoner med karakter
- Har like mange vurderinger ettersom elevene også skal vurderes i sidemål som en del av karakteren.
- Vi har vært med på forsøket i flere år, så dette er ikke nytt her.
- Den har gitt meg bedre tid, og mulighet til mer kreative tekster.
- Vi har hatt forsøk med ein karakter i norsk. Synest dette er betre enn to.

- Litt tidlig å konkludere med noe pr mars 2021, men tror vurderingspraksis er relativt lik. Elevene får jo 2 karakterer skriftlig i vg3, så sidemålet må prioriteres på samme måte som tidligere
- Vi kan arbeide mer med tema og har prosessorientert skrivning der elevene leverer førsteutkast som de får kommentarer og veiledning på før de leverer endelig utkast.
- Gjort livet mitt enklere. Alt enklere.
- Det har ikke hatt noen innvirkning på vurderingspraksisen min, tenker jeg. Synes jeg vurderer på samme måte som før.
- Eit minimumskrav eg har for vurderingar per karakter er to (munnleg/hovudmål/sidemål), men prøver å få fleire. No når det kun er ein karakter i skriftleg, hadde eg fire vurderingar i skriftleg (2 hovudmål/2 sidemål) i fyrste termin. Denne terminen ser det ut som eg kun rekk å ha tre vurderingar på den skriftlege karakteren. Elevane har andre innleveringar med tilbakemelding u/karakter.
- Jeg har ikke vurdert norsk før dette, men slik jeg opplever likevel at dette fungerer fint.
- I 1.termin var det då ein tekst mindre med vurdering enn det var i klassen der dei har to karakterar
- Jeg har like mange skriftlige underveisvurderinger i hovedmål og sidemål som før, men lar hovedmålkarakteren veie tyngre i den samlede halvårsvurderingen.
- Ikke påvirket i særlig grad
- I liten grad. Har det same talet på skriftlege vurderingar.
- Vi har vært med på et forsøk med én karakter i norsk på VG1 og VG2, så det har egentlig blitt litt mer fokus på formelle vurderingssituasjoner etter innføring av fagfornyelsen på VG1.
- Eg føler at eg har fått noko meir handlingsrom til djubdelæring. Ein har ikkje det same presset på seg for å ha nok karaktergrunnlag.
- Ja, vi har bedre tid og jobber mer med skriveprosesser.
- Det er mykje betre å ha færre karakterar på VG1. Skulen vår var også med i eit prøveprosjekt der vi "berre" gav ein karakter på VG1, noko som fungerte kjempegodt. Det vart færre vurderingar, men vurderingane gjekk meir i djupna. Elevane kunne ha meir fokus på å lære seg noko enn å heile tida tenkje karakter, og elevane kunne få "jamna" ut karakteren sin ved å feks vere betre munnleg/skriftleg. Det fine med norsk er jo nettopp at vi har tre år "trening" før standpunkt setjast, difor bør ikkje karakterfokusset vere så stort på VG1.
- Vi har hatt dette lenge (var forsøksskule).
- Vi har vært forsøksskole i mange år, så jeg har bare hatt en karakter på Vg1 den tiden jeg har jobbet på SF sm har inkludert skriftlig og muntlig. Overgangen kom nå når vi skal ha to karakterer på Vg1, en i skriftlig og en i muntlig.
- Skulen eg arbeidar på har vore med på prøveprosjektet, så me har hatt totalt to karakterar på VG1 og VG2 så lenge eg har jobba her. Det har altså ikkje vore noko særleg endring - eg prøver å ha like mange vurderingar i sidemål og hovudmål uansett.
- Det vet jeg ikke, fordi jeg underviser ikke VG1ST i år.
- Mye bedre! Mindre stress og tidspress på å ha mange vurderinger. Kan jobbe mer i dybden på lengre tekster feks.
- Det gjer at vi kan ha fleire skriveprosjekt over tid, som har auka moglegheitene for å gi underveisvurdering og -kommentarar.
- Det har har redusert antall innleveringer som blir vurdert med karakter. Nå har elevene istedenfor flere innleveringer uten karakter som ikke er vurderingssituasjoner, men øvinger.
- Kan gi færre skriftlige vurderinger underveis hvert halvår, og jeg har færre utfyllende vurderingskommentarer på terminkarakterene.
- Jeg får flere oppgaver der elevene øver på ulike sjangre.
- Legger kanskje litt mindre vekt på nynorsken?
- Vurderingspraksisen konkret: lite, men vi kan jo ha færre skriftlege vurderingar. Har allereie jobba med prosesskriving med rettleiing undervegs i skriveprosessen i fleire år.
- Det har ikkje påverka vurderingspraksis i særleg grad. Elevane får tilbakemelding på arbeid både i hovudmål og sidemål. Men eg har samarbeidd meir med lærar i samfunnskunnskap om skrivning av fagartikkel. Det har vore nyttig.
- Ikke endring. Jeg jobber på en skole som de siste 9 årene har hatt EN karakter på VG1 og VG2, altså en samlet terminkarakter hovedmål, sidemål og muntlig. Sånn sett har vi nå 2 karakterer i faget (skriftlig og muntlig) mot 1 tidligere. Sånn sett krever det flere vurderinger i muntlig. På VG2 har vi i år det siste året med en samlet karakter i norsk.
- Det har ikke påvirket spesielt mye, men har gitt noe bedre tid til å skrive flere små "refleksjonstekster" både på hovedmål og sidemål.
- På skolen jeg jobber på nå, hadde man det slik fra før (prøveprosjekt). Men selv har jeg tidligere jobbet på skoler med bare 2 karakterer i norsk skriftlig. Forskjellen her er at man reelt halverer antall tekster elevene skriver. Selv synes jeg at det

blir i minste laget med tekster med tanke på at de skal bli gode til å skrive. Da trengs det mye ving.

- Skulen eg jobbar ved har vore med i eit prøveprosjekt med ein karakter lenge, og det er veldig mykje lettare å drive opplæring utan å måtte jage etter karakterane heile tida.
- - færre vurderingar med karakter
- - flere skriveøvinger utan karakter
- Har ikkje påverka praksisen.
- Det vert meir tid til undervisning før kvar vurdering.
- Nei, ikke store endringer. kanskje en mer formell vurdering ekstra i muntlig
- Det går nok litt på bekostning av sidemålet....  
Jeg mener dog at elevene skal kunne lese det godt, men ikke nødvendigvis måtte skrive det....
- I nokre år "ploga " vi - sidemål eit semester, hovudmål eit anna, men dette har vi gått bort frå, ikkje godt nok.  
Betre tid til skriveprosessen, kan arbeide med tekstane til dei er så gode som dei kan bli.  
Meir tid til eigavurdering.  
Eg er særst glad i sidemålet, men bruker like mykje tid på begge målføra.  
Ei ulempe er at lærarar kan arbeide mindre med sidemålet, men så lenge det er to eksamenar kvalitetssikrar det sidemålet!
- Positivt.
- Bedre på vurdering

### Er det noko du skulle ønske du gjorde annleis i vurderingspraksisen din?



### Er det noko du skulle ønske du gjorde annleis i vurderingspraksisen din? - Ja (utdjup gjerne under)

- Prosessevaluering der elevane får levere eit førsteutkast, for så å få karaktervurdering med når arbeidet er er utbetra. Grunna for få timetal og ein styrande eksamen ( i tillegg til ein god del praktisk utplassering) i kvar klasse, så er dette ikkje gjennomførbart på yrkesfagleg skule.
- Eg jobbar med å ha mange fleire, men mindre vurderingar. Har starta med det på yrkesfag. Ser ut til å fungere bra.
- Færre, men meir lærerike vurderingssituasjonar
- Skulle gjerne hatt sluppet karakter i vg1. Karakteren oppleves som meningsløs og forstyrrende.
- hatt tid til å vera grundigare med og meir strukturert
- Skulle gjerne hatt tid til å gi muntlig tilbakemelding til hver elev der vi gikk grundig gjennom hele besvarelsen. Tviler på at alle leser de skriftlige kommentarene.
- Fleire vurderingar utan karakter
- Gjelder studspes: Skulle hatt mer tid til muntlig veiledning med hver elev når noe skal vurderes.
- Ville gjerne hatt mer tid til muntlige samtaler underveis og etter en vurdering
- Oftare individuell rettleiing utan karakter
- Skulle gjerne gjeve fleire munnlege tilbakemeldingar. Og jobba meir prosessorientert - dette blir det litt av, men for lite. Og skulle gjerne jobba karakterfritt.
- Færre vurderingssituasjonar
- Hatt mer tid
- Eg ønsker å bruke meir tid på munnleg og fortløpande tilbakemelding i klasserommet i staden for å ta inn fleire utkast og bruke mykje tid på dette. Kanskje det ikkje har så stor effekt ein gong.
- Meir tid til samtale med elevar etter vurderingssituasjonar. Tida strekk ikkje til så ein får ikkje (alltid) gjort dette på den måten ein sjølv helst skulle.
- Met tid til gode tilbakemeldingar
- Skulle gjerne hatt tid til fagsamtaler
- Effektivisere vurderingsarbeidet, samt ha færre vurderingar med karakter.

- Bedre tid til muntlige tilbakemeldinger underveis
- Flere muntlige tilbakemeldinger og vurderinger. Vanskelig med 82 elever i uka
- Brukt enda mer tid på muntlig tilbakemelding til elevene. Tida tillater kun et par minutter per elev.
- Skulle gjerne hatt tid til å snakke skikkeleg med kvar elev om kvart arbeid dei fekk vurdering på, og til å jobbe prosessorientert. Dette krev for mykje tid til at det vert gjort.
- Flere grupperom slik at jeg kan ta ut elevene og rette arbeidene sammen med elevene
- Jeg skulle gjerne sluppet å sette karakterer på alt mulig - særlig fordi det nå er så mange elever som synes det er et nederlag å være omtrent like flink som de andre (3 og 4) og ikke godtar annet enn å være blant de beste (5 og 6).
- Alltid meir å jobbe med - både vurderingsformer og tilbakemelding. Men prinsipielt imot ein karakterfri skule så lenge systemet er slik det er.
- Færre elever i hver gruppe. Bedre tid.
- Å i større grad følge opp at eleven selv gir en bestilling på eget arbeid og også at de på ulike områder (det kan variere) begrunner valgene sine i en kortere refleksjonstekst.
- prøver gjerne karakterfri i studiespesialisering
- Dette er et spørsmål om tid: Ideelt sett ønsker jeg å jobbe mer med hver enkelt elev, og snakke mer med dem.
- Jeg skulle gjerne hatt færre vurderingssituasjoner, men tre terminkarakterer fører til hyppige vurderingssituasjoner. Jeg skulle også gjerne sikret meg bedre at elevene forstår tilbakemeldingene de får, og jeg skulle gjerne hatt tid til å jobbe mer med prosessorientert skriving enn det jeg har.
- At alle vurderingskriterier var fastlagte/nedskrevet og at kjennetegn på måloppnåelse var enklere forklart for elevene.
- Skulle ønske jeg hadde bedre tid til å snakke med den enkelte
- Mer prosess/veiledning underveis. Og mer muntlig tilbakemelding
- Skulle ønske jeg hadde tid til å gi tilbakemelding muntlig i tillegg til skriftlig.
- Hatt tid til å gi muntlige tilbakemeldinger, hvor jeg kan gå grundigere gjennom teksten/produktet med eleven.
- Flere mindre, uformelle vurderinger. Store elevgrupper og liten tid gjør dette vanskelig.
- Skulle gjerne ha vurdert utan karakterar, men ingen/liten praksis for dette på skulen. Står i stor grad fritt til å velje karakterfritt av leiinga, så prøvar ut litt. Men elevane forventar ofte karakter, vil ha dette å samanlikne seg med. Må ei haldningsendring til både hjå elevar og lærarar.
- Meir eigevurdering og samtale
- Hatt meir tid til munnleg tilbakemelding/framovermelding med enkeltelevar
- Ikke ha så mye fokus på karakter
- Mer elevmedvirkning. At elevene er med på å utforme vurderingskriterier og oppgaver.
- Jeg skulle gjerne brukt mer tilbakemelding uten karakter.
- Meir tid til munnleg tilbakemelding.
- skulle gjerne att mer elevstyrt vurdering, lære dem opp til å vurdere eget og andres arbeid.
- Jeg vil lage filmer med lyd slik at det blir muntlig, grundig tilbakemelding på arbeid
- Skulle gjerne vurdert meir undervegs utan karakter, og berre setje termin- og standpunkt.
- Skulle gjerne hatt mer tid til å drive med undervegsvurdering med rom for at elevene kan "rette opp" feil
- Eg kunne tenkt meg betre tid til å gi munnlege tilbakemeldingar i tillegg til skriftlege. Det er vanskeleg å få tid til ofte med 30 elevar i klassen.
- Jobbet som på Vg1 på alle trinn
- Jeg synes dette med karakterfri/-dempet vurdering virker veldig interessant, mye fordi det fjerner det forstyrrende elementet som karakterer underveis fører med seg. Ved bare å gi karakterer hvert halvår kan elevene konsentrere seg mer om utvikling, og det er nettopp dette jeg savner mer av i min vurdering.
- At eg hadde meir tid til kvar enskild elev
- Skrevet kortere kommentarer, brukt mindre tid!
- Skulle gjerne prøvd karakterdempa undervisning
- Skulle gjerne sluppet karakterer. Hater å sette et tall på eleven, og det tar bort fokus fra hovedpoenget: faglig utvikling.
- Vi arbeider mot færre vurderingssituasjoner med karakter undervegs. Målet er mer læring og motivasjon hos elevene.
- Mer egenvurdering/elevvurdering
- Ha tid nok til å gi de aller fleste en mutlig tilbakemeldning både på språk og struktur i skriftlige oppgaver. Også tid til å la dem jobbe mer prosess (flere innleveringer/tilbakemeldinger/justeringer) pr skriftlig arbeid.
- Skulle ønske det max var to standpunktkarakterer, skriftlig og muntlig på VG3.

- Jeg skulle ønske vi jobbet mer uten karakter, kanskje med prosess og mappevurdering.
- Dersom eg hadde undervist på vg1 og vg2-nivå, ville eg helt ha unngått talkarakterar mest mogleg, men eg meiner at det er viktig med talkarakterar i det avsluttande året.
- Mer tid til muntlig tilbakemelding ifm skriftlige prøver
- Eg skulle gjerne hatt meir tid til å gi tilbakemeldingar, men då må VLFK, staten og skulen roe byråkratimengda slik at me får tid til det.
- Vurdere oftare sammen med andre lærere og elever.
- Mer tid til å arbeide med tilbakemeldinger.
- Bruke mer tid på å arbeide med tilbakemeldingene og muligheter for mer prosessorienert skriving. Jeg opplever derimot at tiden ikke strekker til.
- Eg tenkjer stadig på korleis eg kan gjere vurderinga mi på den eine sida mindre arbeidsbelastande for meg og på den andre sida meir presis og forståeleg for elevane.
- Skulle gjerne hatt mer tid til å skrive i prosess, og dessuten sette færre karakterer
- Jeg ser verdien av muntlige tilbakemeldinger, men det er for tidkrevende. Mange elever synes også det er viktig å få skriftlig tilbakemelding for å kunne se på det på nytt seinere, før en ny vurdering. Jeg jobber også kontinuerlig med å skrive kortere og mer konkrete og presise tilbakemeldinger, både for å spare tid selv og ikke minst for at det skal gi elevene best mulig læringsutbytte.
- Mer tid til samtaler med enkeltelever.
- Enda tydeligere og hyppigere tilbakemeldinger
- Ja, jeg jobber stadig med å gi raskere tilbakemeldinger og holde meg til noen punkter framfor å skrive mye som elevene kanskje ikke nyttiggjør seg av.
- Færre vurderingssituasjoner for å ha nok grunnlag for terminkarakter
- Eg vil prøve å gje meir munnlege tilbakemeldingar ved bruk av videoopptak, slik at eg kan vise og forklare munnleg kva eg meiner, og så kan elevane sjå det fleire gonger. Det tar for mykje tid av undervisninga å gje munnlege tilbakemeldingar til alle elevane kvar gong, så eg vil gjerne bruke meir videoframovermeldingar i framtida.
- MIndre fokus på krakter, mer på å utvikle kompetanse i faget
- Skal prøve meg på å kun gi karakterer ved halvår og standpunkt
- Kan bruke mer tid når elevene får tilbake vurderingene, slik at læringsutbytte blir enda bedre.
- Bruke mindre tid på vurdering
- Ha bedre tid til å bruke coachingteknikker i form av spørsmål til elevene som kan hjelpe dem til å undersøke egen læring og prestasjon på en grundigere og mer nysgjerrig måte.
- Skulle gjerne hatt en god og innarbeidet praksis for vurdering uten karakter.
- Eg kan bli betre på å gje elevane tydlegare mål i munnlege vurderingar.
- Brukar alt for lang tid på skriftlege tilbakemeldingar som eg er usikker på om elevane får nok ut av.
- Bedre tid til vurderingssamtale
- Eg skulle ønske eg hadde betre tid til kvar elev, då ville eg fått tid til betre rettleiing kvar gong.
- Jeg ønsker å fokusere på vurdering for læring. Derfor ønsker jeg å prøve ut vurdering uten karakter med gode fremovermeldinger. Jeg ønsker også færre vurderinger pr semester for å få bort karakterjaget samt sette fokus over på læring
- hyppigere tilbakemeldinger
- Skulle gjerne sluppet å gi karakterer også til halvårsvurderingen og egentlig i det hele tatt. Jeg skulle gjerne kunne bare fokusert på tilbakemeldingen uten karakter.
- Prosess-skriving og oftare fagsamtaler
- Jobbet mer med på tvers av skoler. Oftere gå gjennom vurderte tekster sammen med eleven.
- Hadde ønsket en karakterfri kultur på arbeidsplassen.
- Skulle gjerne funnet en mindre tidkrevende måte å vurdere elevarbeid på.
- Gje elevane tilbakemelding raskare.
- Jeg vil gjerne gi mer muntlig tilbakemelding i hel klasse på muntlige presentasjoner. Men elevene er ikke lenger vant til å få positive og konstruktive kommentarer. Det krever også mye av læreren å skulle være presis og klar i talen.
- meir fokus på elevevaluering
- Jeg skulle gjerne tatt flere notater og vurdert uformelle situasjoner underveis.
- At tilbakemeldingane var meir læringsfremjande, og at elevane sjølve tok meir del i vurderingsarbeidet. Gjerner enda meir utan karakter, også på vg3.
- Mer muntlig tilbakemelding.
- Sidemålsvurdering La dem bruke oersettelsesprogram eller sløyfe
- Jeg skulle gjerne sluppet å gi tallkarakterer utenom det obligatoriske. Jeg har frihet til å prøve det ut, men det er vanskelig når ikke andre lærere gjør det.
- At jeg ikke måtte forte meg

- Enda mer fokus på prosess. Å få til det at flere elever ser verdien av å bare få tilbakemelding. Men, det er vanskelig for dem når det til slutt er karakteren som bestemmer videre studier.
- Jeg skal bli flinkere til at elevene jobber sammen når de arbeider med tekst, vurderer hverandre og helst ta vurderingen der og da mens elevene skriver (altså ikke at de leverer inn arbeid og at jeg "retter" det i etterkant).
- Kunne gjerne slippe å sette terminkarakter til jul, særlig i vg1.
- Diskutert med mer erfarne lærere.
- Meir munnleg framovermelding og meir eigenvurdering
- Oftare gjeve skriftleg tilbakemelding utan karakter og la eleven evaluera seg sjølv før hen får karakteren. føreta
- Det har vore svært mykje opp gjennom åra. Her er nokre eksempel på ting eg har jobba med å implementere: 1. Alltid individuell vurdering av alle i gruppearbeid (basert på observerte bidra og egen- og kollegaevaluering), 2. La elevane vurdere seg sjølve og kvarandre, 3. Ikkje la karakteren fjerne fokuset frå innsiktene i tilbakemeldinga. 4. Gje tilbakemeldingar umiddelbart så ofte som mogleg, 5. Eigenvurdering i ulike former, 6. Våge å vere fleksibel med tanke på årshjul, 7. Lage tydelige og praktiske målkriterier. Ein blir aldri ferdig med å dette, men det er óg viktige at det heilheitlege systemet er forutsigbart og set klare rammer for elevane.
- Vil gjerne få fram poenget utan å såre eleven.
- At jeg var flinkere til å ikke gi karakterer. At jeg ga vurdering først og elevene forbedra tekst FØR de får karakteren. Færre vurderinger. Brukte mer tid på flere fagsamtaler med elevene
- Mer tid til muntlige tilbakemeldinger.
- Kunne gjerne fått tid til endå fleire innleveringar både med og utan karakter, men tida strekk ikkje til.
- Jeg synes særlig det er utfordrende å gi tilbakemelding til svake skrivere. Det er utfordrende å vite om de forstår tilbakemeldingene de får.
- Bli mindre opptatt av formelle feil
- Gje dei få og gode nok tilbakemeldingar, slik at dei trur på at dei kan betra seg til neste innlevering
- Skulle gjerne blitt enda flinkere til å gi læringsfremmende tilbakemeldinger.
- Ga mindre fylldige tilbakemeldinger da det er veldig arbeidskrevende sli jeg skriver tilbakemeldingene nå men håper og tror elevene lærer mer av det en kort og overfladiske...
- Mer kreativitet og annerledes utfordringer
- Eg skulle ønske eg slapp å gje karakterar og kunne ha alt fokus på å jobbe med forbedringar, danning og førebuing til høgare utdanning. Når eg no først må setje karakterar, er eg nøgd med måten eg gjer det på.
- Å bruke mindre tid på å gi tilbakemeldinger, kanskje gi flere muntlige tilbakemeldinger og færre med karakter.
- Skulle gjerne hatt bedre tid til å drive mer med prosessvurderinger, og generelt mer tid til å rette elevtekster og skrive/gi gode tilbakemeldinger.
- ville gjerne ha mulighet til å lese flere utkast
- Skulle gjerne ha hatt betre tid til å gje munnlege attendemeldingar til elevane.
- Skulle gjerne bare hatt halvårs- og standpunkt-karakter.
- Kanskje gå over til
- Tid til fleire munnlege samtalar med eleven.
- mer muntlig oppfølging
- Fleire tilbakemeldingar utan karakter.
- Bli flinkere til å skrive konstruktive tilbakemeldinger
- ha færre fokus i kvar vurderingssituasjon. I staden for å heile tida sjå på heilskapen, kan eg i staden vurdere struktur ein gong, innhald ein annan osb.
- Ønsker mer tid til å gjennomføre større opplegg på tvers av flere fag.
- eg skulle gjerne jobba meir med eigenvurdering
- Fått frigjort meir tid til å gi faglege tilbakemeldingar til den enkelte elev også utanom formelle vurderingar.
- At det ikke tok så mye tid, jeg jobber aldri bare 43 timer i uka og det er pga norskfaget. Jeg underviser også i samfunnsfag og det går greit å gjøre det på den tiden en får betalt for med tanke på for og etterarbeid.
- Raskare tilbakemelding til elevane - meir tid til munnleg utdjuping av resultatet eleven får
- Mindre karakterer og meir funksjonell - dvs målretta og avgrensa
- Skulle gjerne gitt elevene flere vurderinger, samt muntlig tilbakemelding og samtale på alle oppgavene, men da hadde jeg ikke hatt noe liv utover jobben som norsklærer.
- Kunne kjenne elevene godt nok til å vite hva som gir dem motivasjon og mestring i norsk
- Undervist mer i ren grammatikk
- Mer muntlig tilbakemelding og vurdering SAMMEN med elevene.



- Jeg ønsker jeg tør å bruke mer tid på samtaler med elevene rundt elevenes vurderingssituasjoner
- Bruke mindre tid på retting av skriftlege produkt
- Flere vurderinger uten karakter, men jeg opplever at elevene er veldig opptatt av å få en karakter. Og at motivasjonen for å levere skikkelig arbeid er større hvis de får en karakter. Det er dessverre for få elever som tenker at skriving, spesielt på VG1 og VG2, er læring og utvikling.
- Mer tid til å gå gjennom elevarbeidet/vurderinga sammen med elevene
- Mer tid til muntlige gjennomganger med elev + at elevene reflekterer mer rundt egne prestasjoner
- ønsker tid til mer muntlig tilbakemelding
- Jeg skulle gjerne gitt mer muntlig tilbakemeldinger på tekster. Problemet er at det tar så mye tid, særlig på vg1, der det ikke er så mange timer norsk.
- Muntlig tilbakemelding på tomanshånd og egenvurdering
- Eg bør lage meg eit skjema med generelle tilbakemeldingar som eg kan klippe og lime frå. Det er stort sett dei same tilbakemeldingane til alle elevar for kvar vurdering.
- mer tid til prosessorientert arbeid og mer systematisk veiledning til elever
- Skulle ønske det var helt karakterfrit.
- Endå meir munnleg tilbakemelding saman med elev.
- Eg skulle ønske eg hadde betre tid til å snakke med kvar elev om resultata deira.
- Gjennomføre vurdering mer effektivt. Det er et enormt tidssluk.
- Eg har lyst til å berre setje karakter ein gong i halvåret. Men, eg opplevde at presset frå elevane vart så stressande at eg gjekk attende til å setje karakterar. Viss eg berre gjev attendemelding utan karakter på noko av arbeidet, er dei meir fortrulege med det, fordi dei veit at dei får karakter på anna arbeid.
- Skulle gjerne brukt enda mer tverrfaglighet med andre fag, og brukt mer tid til å snakke med elvene hva de selv ønsker. De lærer ulikt, men det tar jo mye tid å skulle gi tilbakemeldinger på mange forskjellige måter.
- Jeg ville red.ant. skriftl karakt. og gitt flere muntl. i stedet
- Har tro på mer vurdering uten karakter
- Jeg skulle gjerne latt være å gi karakterer.

### **Kva skal til for at du skal kunne gjennomføre den vurderingspraksisen du ønsker i klassane dine?**

- Komprimere norskfaget (etter nye fagplanar vert timetalet pr. veke gjennom heile året) til å ha 8 timar norsk intensivt i eit halvt år (innanfor det halvåret dei ikkje skal ha utplassering (klasser som 'fiske og fangst' og maritime klasser er ute 5 veker i praksis. Dette er i seg sjølv skadelidande for fellesfaga som norsk.
- Eg har begynt å legge om fra nyttår. Har lagt inn mange fleire typer vurderingar (bestått/ikkje bestått - deltatt/ikkje deltatt - tredelt med nivå). Eg skal akkurat til å starte eit prosjekt kor vi skal sjå på alternativ vurdering i norsk og matte. Kva som kjem ut av det, er det for tidlige å seie noko om. Spennande, men samtidig kjenner eg at det å skulle jobbe så mykje med vurdering er det eg likar MINST som lærar. Ein skal bygge opp elevane og heie dei fram, og så skal ein slå mange av dei ned i støvlene med eit tal. Ikkje artig.
- Færre vurderingssituasjonar med talkarakter  
Meir mappevurdering
- Jeg tror det må til en lovendring slik at en slipper å måtte sette terminkarakterer i vg1.
- mindre undervisning? meir fleksibel arbeidstid så eg kunne jobba kveldar i staden for dagtid med folk overalt.  
Færre vurderingsarbeid.
- Mer tid.
- Tid
- Studspes: Færre elever i klassen. maks 20.
- Jeg måtte hatt mer tid/flere lærerressurser, for om jeg skal gjennomføre flere muntlige samtaler blir klassen sittende for lenge uten lærer
- Færre elevar å vurdere
- Kollegiet som heilskap, eller iallfall ei gruppe med faglærarar, måtte nok vore med på karakterfridom. Skulen hadde eit prøveprosjekt på det i tre vg1-klasser for nokre få år sidan, men dei involverte lærarane meinte det blei for arbeidsamt for læraren. For å få til meir prosessorientert skriving og meir munnleg tilbakemelding, hadde eg nok trengt meir tid. Eg har hatt ei mindre klasse i år og i fjor (22 elevar), noko som gjer at eg kan gjere det i litt større grad enn elles, men stadig for sjeldan (i fjor fekk dei ved to høve levere førsteutkast,

fekk tilbakemelding og tid til forbedring. I år har eg hatt ei heildagsskriving der dei har gjeve kvarandre tilbakemeldingar undervegs, og eg har gått rundt og vegleia. Har også hjelpt til undervegs i skrivinga på ein artikkel dei hadde lengre tid på.)

- Skolen/Avdelingen må bestemme mindre over antall vurderinger
- Mer tid og mer overskudd.
- Kanskje meir backing frå høgare hald. Eg veit ikkje.
- Meir tid mellom slaga, norskfaget er jo ikkje det einaste faget ein underviser i. På dei fleste skular har ein kombinasjonar av fleire fag som lærar. Eg har til dømes norsk, religion, geografi og samfunnsfag, og mykje tid går til å halde seg a jour i alle faga.
- Mer tid  
Bedre verktøy til å ha god og hensiktsmessig egenmelding fra elevene med i vurderingsgrunnlaget - både for min del som lærer, men også for deres utvikling mtp selvregulering og læring.
- Mer tid. Gjerne i form av at leseplikten i faget var litt større.
- Det bør utarbeides mange flere sett vurderingskriterier i faget, slik at en kan "automatisere" vurderingssituasjoner i større grad. Det er ønskelig at slike vurderingskriterier utarbeides sentralt, slik at en sikrer at alle elever i landet vurderes etter de samme kriteriene. Det er ellers fint at det er mange ulike sett vurderingskriterier, som er skreddersydd for de ulike vurderingssituasjonene en kan møte på i faget.
- Bedre tilgang på nære grupperom og noe bedre tid.
- Færre elever og bedre tid?
- Mer tid. At leseplikten i norsk hadde endret seg. Da kunne jeg brukt mye mer tid på hver enkelt elev etter de ulike vurderingssituasjonene som etterarbeid. Jeg synes jobben som feks skriveleærer er bare halvgjort når jeg gir elevene en kjapp tilbakemelding (skriftlig/muntlig). Læringa ligger jo i det vi gjør etter vurderinga/framovermeldinga. Altså bruke tida i etterarbeidet sammen med elevene.
- Leseplikten måtte blitt redusert -dvs i staden for å undervise 20 timar i veka måtte eg hatt 12, 15? Slik at eg rakk meir grundig arbeid per fag. Kvalitet heng ofte saman med kor mykje tid ein brukar på jobben.
- (Bli kvitt covid-19) + Grupperom i forbindelse med klasserommet slik at jeg raskt kan ta ut en og en uten at jeg mister kontrollen på klassen
- Gode sentralgitte kjennetegn på måloppnåelse - også i muntlig.
- Mer tid.
- Færre elever i hver gruppe. Maks 20.
- -støtte fra ledelsen / tema generelt på skolen. Dessverre er nok mange både lærere og elever for opptatt av tall i undervisvurderinga. Vanens makt....?
- Mer fokus på samarbeid i kollegiet. Elevene er for vant til å få karakterer og er ikke så gode til å ta til seg tilbakemeldinger.
- være mer bevisst på det selv, planlegge bedre, bruke mer tid på det
- Jeg tror den nye læreplanen gir en del muligheter. Erfaringene vi har fått med digitale verktøy gir også en del muligheter + at teknologien begynner å bli bra nok til at det fungerer i praksis. Utover det, mer tid og frihet :-)
- Klasser med færre elever. Med ca. 20 elever i en klasse vil man i større grad klare å veilede og snakke med hver elev om vurdering. Å skulle sette tre norskkarakterer på vg2 ST når man kun har tre timer pr. uke, fører til stor vurderingstetthet. Forhåpentligvis blir dette bedre med innføringen av fagfornyelsen. Jeg håper også å få mer tid til å jobbe grundigere med norskfaget på vg2 YF når fagfornyelsen innføres til høsten.
- TID!
- Bedre tid til dialog med den enkelte
- Det handler delvis om tid (store klasser). Kan løses med bruk av fagdager/alternativ timeplan.
- Mer tid.
- Mer tid.
- Mer tid og/eller mindre grupper. Jeg ser likevel ingen hindringer for å gå over til å gi undervisvurderinger uten karakter. Det handler nok mer om at systemet har vært slik lenge, og elevene opplever det uvant. De ønsker karakter.
- Klar strategi om karakterfri skule frå leiinga.
- Mer tid til elevmedverknad og rettleiing
- Mer tid (mindre undervisningsgrupper)  
Færre karakterar i faget
- Mer tid med elevane, t.d. gjennom tolærar (har denne moglegheiten i engelskfaget i nokon klassar i år, skulle gjerne hatt det i norsk også)
- Mer tid, mindre antall elever i en klasse.
- Tid.

- Mer tid! Vurderingsarbeid er tidkrevende og stjeler mye tid fra planlegging av undervisning.
- Elevene må vendes til tanken om at vurderinger teller og er viktige selv om de ikke får tallkarakter, men det er vanskelig/umulig når tallkarakter dominerer som vurderingsform i andre fag og i skolen som helhet. Det må nok en avgjørelse på skolenivå om å bli "karakterfri" hvis det skal fungere.
- Mindre klassar og meir tid til munnleg tilbakemelding.
- Tror nok jeg skulle fått til mer om vi hadde tenkt mer helhetlig gjennom de tre årenene (for elever som har studiekomp). Organisering og planlegging er nøkkel.
- Trenger opplæring i digital vurderingspraksis (film i word, f.eks)
- At vi er fleire som driv same praksis på same trinn.
- Mindre pensum, færre kompetansemål
- Mindre undervisningsgrupper.
- Godt samarbeid med kolleger er viktig. På Vg1 hvor vi ikke gir karakterer underveis diskuterer vi vurdering på en helt ny måte og tenker mye mer helhetlig i løpet av skoleåret. Vi jobber også mye mer systematisert med egenvurdering. Den erfaringen vil også endre vurderingsarbeidet i andre klasser. I tillegg er det viktig at ledelsen gir oss tid til å diskutere, dele og evaluere vurderingspraksisen.
- Betre tid
- Selvbeherskelse.
- Vi bør være flere som gjør det i samme klasse. Det er krevende å få elevene med på "laget", så jeg tror det er mye lettere i klasser hvor flere faglærere gjør det samme
- Retningslinjer og støtte sentralt og lokalt.
- Trenger både aksept hos elever og kolleger. I tillegg må jeg nok forberede periodene på en annen måte, med ulike veiledninger og tilbakemeldinger samt muligheter for revisjonsarbeid
- Høre erfaringer fra andre lærere hjelper på
- Mer tid med hver enkelt elev
- Lovendring ;- ) Neida, jeg jobber mot å ha færre formelle vurderingssituasjoner, og det får vi til på VG1 og VG2. Mer tid til å lære og utforske, mindre til ren vurdering som å ha ryggen fri i tilfelle klage.
- Vi må for det første bli møtt med forståelse for at det ikke ligger et visst antall karakterer i systemet hvor vi fører disse. Så det må tas opp over oss hvordan vi forholder oss til dette kravet, og hvordan vi kan løse dette mot fylket og eventuelle klager. Så må vi sammen i seksjonen legge en plan for gjennomføring av ny vurderingspraksis. Det bør være likt i alle fall for elevene på samme trinn.
- Felles praksis på skulen er avgjerande. Det er og behov for ei haldningsendring hos elevar og føresette når det gjeld karakterar. Mi erfaring er at motstand mot å fjerna karakterar gjerne heng saman med manglande forståing (hos elevar og føresette) for skilnaden på underevgsvurdering og sluttvurdering - noko eg synst er underleg, då elevane har lang skuleerfaring før dei kjem til meg.
- Mer tid til individuell veiledning.
- Mindre byråkrati som stel tid eg skulle brukt på elevar.
- Tid.
- Tid
- Færre klasser og mer tid til de elevene man har.
- Først og fremst er det ofte tidspress og arbeidsbelastninga som påverker vurderinga eg gjer. No når eg arbeider 100% opplever eg ofte at vurderinga mi ikkje blir like grundig som eg hadde ønskt. For 1,5 år sidan arbeidde eg 70% og då fekk elevane tilbakemelding kort tid etter levering og grundige tilbakemeldingar. Men det er uaktuelt å gå ned i stilling på grunn av rettebyrden. Elles opplever eg at delt rettearbeid, der lærarar samtalar om elevtekstar ofte resulterer i ei meir effektiv og grundig tilbakemelding.
- Mer tid, færre standpunktkarakterer, mindre grupper
- Ha mer tid.
- Mer tid og ro. Håper det blir lettere med vg2 norsk når det er fem timer i uka. Jeg har ikke norsk vg2 dette skoleåret.
- Jeg må finne praktiske løsninger for å få det til innenfor tidsrammen vi har
- Jeg må tåle å bruke mindre tid på hver tekst og å gi noen få tilbakemeldinger. Dette har også med den totale arbeidssituasjonen å gjøre, noen ganger blir det "kø".
- Vet ikke
- Meir tid.
- Mindre fokus på karakter.
- Lage en mappe hvor elevene leverer inn diverse arbeid, som de får gode tilbakemeldinger på, uten at de får karakter.
- Sette av mer tid når vurderingene blir gitt tilbake til elevene.

- Kombinasjon av endring i ytre og indre rammer. Vurderingspraksisen på skulen byggjer på tradisjonar "slik har me alltid gjort det" / "alle bør gjere det likt på trinnet, slik at det blir rettferdig for elevane" og er vanskelege å endre på. Sjølv om eg er for eigen karakter i sidemål, er det ytre rammer som gjer at me må ("må") ha fleire skriftlege vurderingar. Skriftleg eksamen er også ytre rammer som legg føringar for vurderingspraksis.
- Tolærersystem, der én kan fortsette å undervise mens den andre kan bruke god tid på vurdering av hver enkelt.
- Tenker vi må ha tid til å diskutere, bli enig og lage en plan i kollegiet.
- Meir tid, meir samarbeid med andre lærarar, meir struktur i eige arbeid.
- Då må eg kunne snakke oftare med kvar elev om arbeidet deira. Det har me ikkje rom for i klassar med 30 elevar. Resten av klassen blir sittande aleine utan meg i alt for mange timar dersom eg skulle ha gjennomført munnlege tilbakemelding/aktiv retting og vurdering saman med kvar elev.
- Prioritere det mer, samt få «låne» elever fra andre timer enn mine, for å få nok tid med dem.
- Betre tid til kvar elev for å gi dei individuell rettleiing.
- Jeg må ha elevene med på laget. Jeg må lytte til dem og de må være ærlige på hva de synes om dagens vurderingsform og hva som skal til for at den skal bli bedre. God vurderingspraksis tar mye tid, dessverre. Av den grunn ønsker jeg meg mer tid til den enkelte elev for å kunne gi eleven gode vurderinger. Samarbeid med andre lærere er også veldig viktig for god vurderingspraksis
- gå bort fra felles prøveplan for hele skolen
- Elevenes ønsker må endres - de ser ut til å føle seg tryggere på hvor de ligger hen når de har karakterer å se på.  
De man samarbeider med bør helst være enige.  
Fint om elevene er vant til det fra ungdomskolen.
- Meir tid, meir sjølvstendige elevar, færre læreplanmål
- Mer tid til samtaler med hver enkelt
- De fleste elever er veldig opptatt av karakter og yter dessverre mindre om man forsøker å vurdere uten karakter. En mer samstemt arbeidsplass der karakterfri vurdering er normalen hadde vært ønskelig.
- Tid. Skulle gjerne hatt flere fagdager.
- Meir tid og mindre grupper!
- Jeg føler at vi har stor frihet til å prøve ut og eksperimentere. Det triste er mange gjør det samme og følger strømninger i tiden. Da får man ikke muligheten til å forske på egen praksis og teste ut det reelle mangfoldet. Skoleledere blir ofte begeistret for det som er i tiden. Det er ikke tilfeldig at mange skoler tester ut prosjekt med kun karakter til jul og sommer parallelt. Jeg savner diskusjoner som er litt mer nyanserte, der svaret ikke er gitt på forhånd.
- må bare prioritere
- Mer tid
- Meir kunnskap og meir tid. Kollegialt samarbeid.
- Bedre til til elevsamtaler.
- Mindre arbeidsbelastning;; færre norskarakterer, gjerne bare en karakter.
- At skolen /fellesfaglærerne /norsklærerene ble enige om å gjennomføre karakterfri skole.
- Tid
- Færre elever.
- - Sette av god tid til skriveøktene slik at jeg kan gi elevene spontane tilbakemeldinger  
- La elevene få skrive tekster sammen  
- La elevene vurdere hverandres tekster oftare
- Et godt team med lærere som deler syn på vurdering. Og gjerne at (skriftlig) karakter til jul i vg1 blir borte.
- Få tydelige krav fra ledelse eller kontaktlærer. At elevene sier ifra hvis det er noe de ikke forstår.
- Lage opplegg for klassen som gjer det lettare å få snakka med enkeltelevar. Finne gode måtar å gjennomføre eigenvurdering på.
- Meir tid og meir planlegging av retting.
- Eit profesjonelt team (óg leiing) som er engasjert i og har kunnskap om pedagogikk. Skikkeleg handverk når det kjem til læreplanar og styringsdokument.
- Det er vanskeleg. Eg trur ikkje det er mogleg. Det blir aldri motiverande for ein elev å få tilbakemelding på ein tekst med låg måloppnåing. Vi kan prøve å skrive positivt i starten etc., men dei ser jo mest på karakteren.
- Mer tid!!
- Mer tid.

- Kunnskap om ulike måter å vurdere på.  
Det hadde vært interessant å prøve ut færre vurd.  
Vi er med på forsøk med en skriftlig karakter på vg1 og vg2, og det liker jeg godt! Vi har en termin med hver målform, og med dette blir det mer nynorsk enn tidligere. Når de kommer på vg3 er de da stødigere på nynorsken enn de var før forsøket.
- For å endre vurderingspraksis må også andre ting endres. Nå har skolen faste vurderingsarbeid (heldagsprøver) som grunnlag for karakterfastsetting.  
Elevene er svært opptatt av og opphengt i karakterer og hva som skal til for å oppnå bedre karakter. Å gi gode konkrete framovermeldinger er viktig, men en når ikke alltid fram fordi karakteren betyr mer en tilbakemeldingene. Framovermelding uten karakter er noe jeg kan tenke meg å gjøre mer av.
- Meir timar i døgnet
- Da ville jeg nok ha trengt mer tid. Det er tidkrevende å gi skikkelige tilbakemeldinger, særlig på skriftlige arbeider,
- Den får jeg fint til om vi ikke er på rødt nivå med mye digital hjemmeundervisning eller med hybrid undervisning dvs per teams og samtidig fysisk undervisning. Ellers greit å gjennomføre.
- Samarbeid med andre faglærere på samme skole
- Eit anna system for inntak til høgare utdanning sånn at vi lærare kan slippe karakterar og press på å vurdere etter alle kompetansemåla.
- På påbygg er vurdering tett knytta til eksamen, så både opplæring og vurdering er avhengig av eksamensforma.
- Mer tid.
- Vet ikke
- Mer tid. Ser det ligger nærme å tenke: lag færre vurderingssituasjoner og bruk prosess-skriving. Det er vanskelig, for alle skal ha av norsklærerens tid og det blir for mange avbrudd og utsettelse.
- Eg føler at det er eit spørsmål om tid og om storleiken på klassane. Har ein 30 elevar, så er tida begrensa. Samtidig er det sjølv sagt også noko med dei vanane ein sjølv har, og å kunne snu om på desse.
- Mer tid.
- Tolærarsystem i enkelte timar slik at ein kan vera hjå klassen og den andre følgje opp enkeltelevar.  
Meir prosessorientert arbeid - men tida strekk ikkje til når mange treng hjelp samstundes.  
Meir tid til å få gjennomført dette vil vore supert.
- Jeg må bli flinkere til å bruke vinduene når de jobber selvstendig med å få pratet med enkeltelever.
- At skulen eg jobbar på går over til den praksisen.
- Bedre tid
- Eg må endre innstilling sjølv, vere medviten på det. Meir dialog med klassen.
- Bedre organisering av skolen. F. eks. er det mulig å kombinere kompetansemål fra norsk, samfunnsfag og yrkesfagene. Da blir det meningsløst at jeg har en klasse i norsk, en annen i samfunnsfag og at det ikke blir gitt tidsressurs til organisert samarbeid mellom yrkesfaglærere og fellesfaglærere. Ledelsen bare sier skolen skal lage vurderingsarbeid på tvers av fag, men bruker ingen tid og krefter på sørge for at dette kan bli gjennomført.
- Eg må setje av tid i undervisinga til å jobbe med vurdering, til dømes: samtalar med elevar i etterkant av vurdering, og til at elevane vurderer seg sjølv
- (Langt) større tidsressurs per klasse og elev.
- Siden mitt viktigste mål nå er å ikke jobbe så mange kvelder og helger så er det å bruke mindre tid på å vurdere tekster. Hvis jeg bare brukte vurderingskjemaer ville dette spare mye tid, men jeg føler ikke egentlig at eleven lærer så mye av at jeg krysser av på at de har upreist språk eller en del verbbyggingfeil. Jeg må forklare de hvilke setninger som er upresise, og hvilke verb som er feil og hva som er feil for at de skal forstå tilbakemeldingen. En annen løsning som jeg har begynt å bruke mer er å la eleven jobbe mer med å kommentere, og vurdere hverandres tekster.  
De kan også vurdere sine egne tekster ut fra vurderingskriterier, men dette synes de aller fleste er ganske vanskelig, fordi de synes det er vanskelig å vurdere hva de er gode på og hva de bør jobbe videre med. Det er lettere å se hva som er bra og hva som kan gjøres bedre i andre sine tekster.
- Færre elevar! Med doble klassar og lita tid (90 min/veke) er det vanskeleg (umogeleg?) å gi kvar elev den tilbakemeldinga hen fortener.
- Det viktigaste er erfaring og øving i å ikkje gje karakterar. Opplever at skulen legg til rette for endring, det er berre å gjere det som står att.

- Hvis jeg hadde undervist færre norskklasser kunne jeg kanskje fått bedre tid til å gjøre en mer grundig jobb i vurderinga. Men det er krevende med stor rettemengde, når man også er samfunnsengasjert på fritida i div. verv og lag/foreninger. Man må finne en balanse mellom store rettemengder (vurderingspraksis) og et liv utenfor jobben.
- Ha flere timer og "se" dem fysisk i klasserommet for å bli kjent med dem. Da kan de bli trygg på meg også.
- At jeg lærer grammatikken ordentlig igjen
- Jeg må bruke mer tid på tilbakemeldinger. Kanskje la elevene jobbe mer selvstendig/i grupper, slik at jeg frigjør tid til å snakke med en og en.
- Problemet er todelt. En del av problemet, handler om å bryte med vaner og til en viss grad tradisjoner i et større lærerkollegium. I tillegg oppleves det som tidkrevende å skulle snakke grundig med elever om ferdige produkter i store klasser. Det fungerer å veilede elever f.eks. i skriving underveis, eller å jobbe prosessbasert, men jeg skulle gjerne også snakket grundigere med elever om ferdig produkt. Det handler om å våge og gi slipp; stole på at elevene klarer seg selv og kan jobbe selvstendig mens jeg prioriterer enkeltsamtaler.
- - Meir kunnskap om "kva som verkar"  
- Meir nyansering kring forskingsfunn for vidaregåande opplæring i Norge (nokon elevar blir motiverte av karakterar, andre får prestasjonsangst)
- Kutte ut terminkarakterer på VG1 og VG2, siden det uansett ikke er avgangsfag.
- Meir tid
- Mer tid - som nødvendigvis innebærer færre elever
- Mer tid
- mer tid - færre timer eller færre elever i gruppene+ tilgjengelige rom i nærheten av klasserommet
- Jeg ønsker at elevene skal skrive en del tekster, og at de skal få konstruktive tilbakemeldinger prosessorientert. I praksis gjør jeg dette i stor grad, men det tar for lang tid for meg og blir litt slitsomt.  
Det jeg mest skulle ønske, var at hver lærer hadde færre elever å følge opp i norskfaget med tanke på særlig det å hjelpe elever med å bli bedre til å skrive. Det er reelt å lære elevene et håndverk, og klasser med 30 elever er da ikke gunstig.
- Bedre tid i klassene. Med den nye læreplanen håper jeg dette blir bedre for i hvert fall yrkesfag-klassene.
- I den ideelle verda hadde eg teke kvar elev til side og forklart kva eg har skrive i tilbakemeldingane. Det er ikkje mogeleg, så eg prøver å summere opp i plenum. Vurderingsarbeidet er ekstremt tidkrevjande, så ein dag fri veka etter vurdering ville hjelpt på å komme i gang.
- - Mer tid til faget og til samtale med enkeltelever  
- Færre elever i hver klasse
- Karakterfritt system i norsk vg3 er vanskelig å gjennomføre når karakterene er såpass viktige for elevenes fremtid. Mange av dem kjemper for å få et visst snitt, og da er de mange norskkarakterene viktige. Ikke bare at de må være høye, men at de vet hva de er (ca.) slik at de lettere kan vurdere hvilke fag de må legge inn størst innsats i. Om utdanningssystemet la mindre vekt på karakterer, hadde det trolig vært lettere å gjennomføre.
- Eg må ha meir tid og eg må vite at me ikkje plutselig skal over på raudt nivå eller liknande endringar på kort tid.
- Tid.
- Ha tid til flere fagsamtaler og veiledning i arbeid med tekster
- Eg trur at eg må innarbeide dette frå fyrste dag på vidaregåande og at alle norsklærarane gjer det same. Elevane må vere trygge på at dei veit kva attendemeldingane tyder og at dei føler at dei har "kontroll" over eiga læring.
- Mer tid til hver enkelt elev.  
Elever må vekk fra det gamledags-synet på vurdering, og heller tenke at alt de gjør teller. Men TID fremfor alt!
- Planlegge bedre, slik at jeg har bedre oversikt over hva jeg faktisk trenger, enn å gi så omfattende vurderinger med karakter hver gang. Heller forberede opplegg som gir enda mer muntlig veiledning undervegs uten karakter, men f.eks med måloppnåelse eller godkjent/fullført. Noen elever er ivrige på karakter, andre ikke. Det går an å differensiere underveis.
- At norskseksjonen på skolen kjører en lik praksis, eller at jeg starter denne praksisen med vg1 elever
- Per nå er det ikke kultur for å la være å gi karakterer, men jeg tror og håper at dette kanskje er i ferd med å endre seg. Med de nye læreplanene er det slik jeg ser det enda mer aktuelt å jobbe uten karakterer (bortsett fra halvårsvurdering og standpunkt).
- vet ikke

## Har du kommentarar til undersøkinga eller noko anna å tilføye, kan du skrive det her:

- Dersom du treng ytterlegare informasjon om tankar og opplevingar frå ein faglærer i språk (engelsk, norsk), så kan du ta kontakt på tlf. xxxxxxxx
- Eg trur det eg allereie har skrive er dekkande for det eg vil seie. Lykke til med arbeidet!
- Jeg pleier å holde tilbake karakteren ved skriftlige vurderinger til elevene har lest og rettet opp i tekstene sine.  
På den måten forstyrrer ikke karakteren så mye når elevene skal lese tilbakemeldinger og lære noe av det.
- Første spørsmål muligens litt vagt.
- På IB har jeg sjelden mer enn 10 i klassen. Da er det tid til samtaler med den enkelte om elevarbeid. Dialog om noe eleven har skrevet eller presentert muntlig, gir veldig god læringseffekt. Det er min erfaring. Slik skulle det også vært mulig å jobbe i den vanlige norske skolen. Vanligvis er studspes.klasser på 30 elever. Et ugunstig tall med tanke på god veiledende vurdering.
- Det var ingen spørsmål om førsteinnlevering. Eg nyttar førsteinnlevering der elevane får direkte retteleing i teksten, då utan karakter. Eg gjennomfører dette på alle skriftlege innleveringar.
- Jeg bruker veldig mye tid på å vurdere, men jeg synes det er viktig også. Jeg skulle ønske jeg hadde en metode for å gi samme tilbakemelding, men litt mer effektivt. Det kunne vært gjort ved bruk av skjema med ferdige formuleringer, kanskje.
- Veldig bra at du forskar på dette. Det trengst endring.
- Eg syntest dette var ei interessant (og viktig) undersøking, og det hadde vore interessant å lese nokre av konklusjonane dine i etterkant.  
Et lite hjertesukk til slutt; eg hadde håpa at den nye skulereforma (den sk Fagfornyinga) hadde integrert ei eksamensreform i fornyinga. Slik stoda er i dag, blir ein lærar (altfor) vurderings- og karakterorientert, sidan alt skal målast og dokumenterast (jfr PISA m.a.).
- I år underviser jeg bare 1ST og 2 YF. Har undervist alle trinn og nivå i min praksis.  
Manglet disse alternativene her.
- Veldig bra at dette kjem på nynorsk.
- Elevene treng å bli bekrefta. Tilbakemelding på innlevert arbeid er viktig.  
Dokumentasjonskravet er etterkvart blitt stort frå skuleeigar. Eg føler også på at det etterkvart er blitt store forventningar til at eg som lærar tska kunne dokumentere kva karakter eleven til ei kvar tid ligg an til.
- Jeg har inntrykk av at mange skoler fremdeles har for mye fokus på vurdering og for lite fokus på vurdering for videre læring og utvikling.-
- Eg ynskjer ikkje karakterfri skule, sidan det er ein praktisk måte å oppsummere samla vurderingar på. Det er mykje negativt å seie om karakterar, men i mitt syn er det likevel den beste ordninga. Eg ser ingen fordelar for oss som skal vurdere dersom vi ikkje kan bruke karakterar. Karakterar vil så vidt eg veit uansett vere ein del av høgare utdanning.
- Jeg håper at jeg i fremtiden kan gi en uttalelse om elevenes styrker fremfor en karakter.  
Jeg håper at skriftlig eksamen i norsk forsvinner
- Vel, så lenge opptak til høyere utdanning på de fleste områder skal ha sine tall og poeng, tror jeg det er fint lite man egentlig kan gjøre med praksis i vgs. Vgs, tror jeg, vil bare bli skvisa ytterligere som stedet mellom grunnskole og videre utdanning. Det ligger forventninger fra begge hold; tilpasning / omdømmebygging/ hindre frafall i den ene enden+ og studieforberedt (nok?) i den andre.
- Lykke til!
- Spannende å tenke annerledes i norskfaget med vurderinger. Bra tema.
- Dumt at man ikke kan velge flere svaralternativer. På vurderingspraksis bruker man jo ulike metoder. Noen ganger med karakter, noen ganger med kun beskrivelse av måloppnåelse, noen ganger uten karakter osv. Dermed vil svaret ikke vise "hele bildet".
- Jeg vil gjerne vite hva andre mener om antall skriftlige innleveringer pr. år.  
Lykke til videre i arbeidet!
- Det første spørsmålet er svært åpent, og jeg skulle virkelig likt å se hvor mange (forskjellige) svar du får.  
Lykke til med oppsummeringa!  
PS. Ved Polarsirkelen har vi vært med i ei forsøksordning med kun en standpunkt i norsk - i vg1 og vg2. 3. året får de tre igjen. Men dette frigjør en del tid som kommer læringa til gode / gir plass til utprøving og nye tilnærminger -
- Nei.
- Dette er en viktig undersøkelse!

- Viktig emne. Skolen er, ikke bare i norskfaget, altfor karakterfokuset.
- Du spør om karakterer mellom midtveisvurdering og standpunkt, men det er uaktuelt for de fleste av mine elever dette året siden bare avgangselevne (dvs. vg2 yrkesfag) får standpunktkarakter. de andre får bare terminkarakterer
- Jeg høres vel litt kategorisk ut, men elevene ser ut til å ønske karaktervurdering. Jeg føler gjerne vi pakker inn tilbakemeldingen med karakterfri tilbakemelding. Min overbevisning er likevel at til slutt er det den muntlige delen av tilbakemeldingen som betyr mest for at elever skal kunne utvikle seg i faget. Hilsen lektor med aner i Odda...
- Tenker det er et spennende tema du skriver om :) Lykke til!
- Er eit spennande tema som mange norsklærarar er opptekne av. Tida me brukar på å rette og vurdere elevarbeid er ein stor og frustrerande del av jobben vår.
- Lykke til!
- Jeg synes temaet ditt her er veldig interessant og viktig. Jeg er spent på hvilke resultater du får.
- Jeg håper du går under overflaten og belyser mangfoldet. Det var umulig å skrive kommentarer til noen av alternativene under vurderingsformer, så der går du kanskje glipp av flere kombinasjoner.
- Når vi jobber med større skriftlige oppgaver, jobber vi etter sirkelen for undervisning og læring: bygge kunnskap - dekonstruere modelltekst - konstruere tekst i fellesskap - skrive individuelt. Læreren gir tilbakemelding undervegs i skriveprosessen. Vi har for mange år siden byttet ut tradisjonelle heldagsprøver med skrive dager der elevene skriver i prosess og får tilbakemeldinger av læreren og medelever undervegs i skriveprosessen.
- Lykke til
- Jeg kan ikke nok og har ikke tid i min skolehverdag til å jobbe med mappevurdering eller å gå inn i et prosjekt for mindre retting. Ved vår skole er det ikke tid satt av til det. Hadde det vært en kultur for å samarbeide om det og se på det som et prosj i team hadde vi kunne fått det til.
- Lykke til :)
- Når jeg har vært sensor ved skriftlig eksamen i bokmål og nynorsk, opplever jeg ofte at medsensorene mine er veldig strenge i vurderingene. De trekker mye for språklige feil og fokuserer mye på hvert kompetansemål. Det virker som at de glemmer at det er unge mennesker som skriver og glemmer å se på helheten og hva eleven faktisk har fått til. Jeg synes det hadde vært spennende om dere så på hva som gjør sensorene så strenge og ...sure.
- Har ingen kommentarer. Lykke til videre!
- Lukke til med oppgåva di. Håpar den blir heilt breiljande framifrå.
- Lukke til med masteroppgåva! Det er eit interessant tema du har valt! :)
- Fra 2021 er karakteren i norsk hv. mål og norsk sm. slått sammen til en karakter. Dette kan gi rom for å fokusere mer på å utvikle ferdigheter i sidemål enn å måle prestasjoner. Kanskje kan det få flere til å bli glad i nynorsk (som er vårt sidemål)?
- Lukke til
- Så karakterfokuset samfunnet er og med den faktiske betydningen karakterene i norsk har for å sile ut elever til videre studieløp etter vgs, vil det være tvilsomt praktisk å kutte ut karakterer i underveis i det tre års løpet. Det vil blant annet svekke fagets betydning i elevenes øyne da de er sosialisert inn i et samfunn der karakterer spiller en stor rolle og også faktisk har en stor rolle som "billett" inn til videre studier. Typisk nok er det ingen som diskuterer tilbakemelding uten karakter i tunge fag som matte, kjemi eller biologi. Norsk-faget har fra før av vanskeligheter med å bli satset på av elevene før på slutten av tredjeklasse. Gjør en tilbakemeldingene karakterfrie underveis i det tre års løpet, vil det svekke fagets betydning ytterligere i elevenes øyne....
- Å hjelpe elevar til å utvikle seg og bli betre, og å sjå denne utviklinga er noko av det beste med å vere lærarar. Å sjå lyset slukne i auga på elevar som nok ein gong ikkje får så god karakter, resignasjonen, det er det verste. Eg skulle ønske at dei som styrar landet kunne forstå at sjølv store ungdomar treng å bli sett og føle meistring meir enn å bli satt tal på.
- Tilbakemelding utan karakter kan heilt klart hjelpe med å få fokus vekk frå karakterpress hos elevar, og då dei til å fokusere endå meir på tilbakemeldingar. Inntrykket er likevel at elevar ønsker karakter fordi det er det mest "handfast" for dei for å forstå kvar dei ligg. Når det blir brukt "låg", "middels". "høg" mål oppnåing for elevane, verker det ikkje alltid som det er nok for dei. Elevar vil ofte vite om "middels" er karakter 3 eller 4.
- Litt mystisk hva du kan bruke dette til å finne ut....
- Ønsker å kommentere at vurdering på VG3 er mykje med heile tre karakterar, og at her burde det vore gjort ei endring. Hadde feks sidemål vore avsluttande på VG2, så hadde det



- vore betre for elevane (som feks berre kan fokusere på hovudmålet og munnleg på vg3), og også for lærarane (mindre vurderingspress, vi er overarbeidde!). Sidemålet hadde også stått sterkare, då ein kunne fokusere på dette på VG2 og dermed blitt ferdig med det då.
- Det er nødvendig og nyttig med forskning på utbyttet av karakterar! Eg gler meg til å lese resultat av dette!
  - Veldig tankevekkende å delta. Fint å bli påminnet viktigheten av variasjon i egen vurderingspraksis. Gleder meg til å se hva du kommer fram til! Lykke til!
  - Gode spørsmål om eit viktig tema.
  - Nei
  - Eg tolka skoleår som eit heilt år, til dømes vg2, eller vg3
  - Har drevet med karakterfri undervisning siden jul, så ganske fersk, men det er så mye bedre å kunne fokusere på innhold fremfor karakter.
  - Grei undersøking.
  - Angående spørsmål tidlig i undersøkelsen om utdanning:  
Jeg ønsket muligheten for å krysse av på flere valgmuligheter da jeg har lærerskole i bunn, men har tatt videreutdanning innenfor to fagområder etter at jeg ble ansatt som lærer i fylkeskommunen (både bachelor og master).
  - Jeg lærer mye av ulike kollegiale samarbeid der vi drøfter konkret hvordan vi gir tilbakemeldinger som fører til mestring/læring. Vi trenger tid på planleggingsdager o.l. for å jobbe for å bli gode i vurdering for læring.
  - Jeg personlig er for en skole hvor det kun gis halvårsvurderinger/standpunkt karakter. Jeg har stor tro på at lærere på den måten i større grad skriver fremovermeldinger knyttet til selve elevarbeidet, og ikke tilbakemeldinger for å begrunne karakter. En slik måte å jobbe på ligner i større grad på hvordan det jobbes med karakterer på høgskoler/universitet, hvor karaktervurderinger gis hvert halve år, gjerne mer anonymt, og hvor innleveringer og oppgaver underveis fungerer mer veiledende.  
Lykke til med oppgaven!
  - Uklart om du med "karakterar" inkluderer "grad av måloppnåing", som er ei vanleg tilbakemeldingsform (saman med kommentarar) for å unngå for sterk merksemd frå elevane si side til talar karakteren
  - Det er fint at du har laget denne undersøkelsen. Dette er et tema jeg synes er viktig, og som er jeg er interessert i.
  - Jeg har diskutert praksisen som noen lærere har med ikke å gi karakter utenom hvert halvår med elevene. De har noe erfaring med slike lærere. Elevene er ikke fornøyde med praksisen, og synes ikke de får ordentlig greie på hvordan de ligger an i faget. Og det vil de vite.
  - Flott at du/dere forsker på dette.
  - Eg var på eit kurs på Gardermoen for nokre år sidan, der det var lærarar frå Tromsø som hadde gjennomført norskundervisning med berre ein karakter i skriftleg norsk fram til vg3. Dette ga meir ro i undervisninga. Dette var svært interessant.  
Eg ynskjer meg eit fagsamarbeid og kursing ilag med andre norsklærarar, slik at vi kan dele erfaringar og inspirasjon.
  - Kjempefint at noen undersøker dette. Det er supervanskelig å gi gode vurderinger som hjelper elevene framover.
  - Det kommer nok ikke tydelig fram i undersøkelsen her, men det at jeg gir tilbakemeldinger med karakter på vurderinger utenom halvårsvurdering og standpunkt, betyr ikke at jeg gjør det ved hver vurdering. Stort sett varierer jeg mellom vurderinger med og uten karakter, men tilbakemeldinger inkluderes alltid.
  - Grei undersøkelse. Fint at vi kan skrive noe og ikke bare velge(da det ofte er valg som "faller mellom alle stoler") Det gir meg også anledning til litt selvransakelse og refleksjon.  
Lykke til med masteroppgaven!
  - Viktig å ivareta norskfaget som allment fag i framtida, og begge målføra. Felles kulturarv, litteratur- og språkhistorie - innleving, undring, diskusjon. Skriveprosessen, akademisk skriving, kjeldekritikk viktig. Det munnlege er som oftast elevane gode på, men tydelege vurderingskriterier og faglege krav i fagsamtalen, eller i framlegga.
  - Mine elever hevder at de ønsker å få vurdering på skriftlig arbeid for å vite hvor de ligger faglig. Hvis de blir vant til en annen måte å gjøre det på fra grunnskolen kan det hende at de gjør andre vurderinger.
  - Jeg synes det er bra at dette forskes på! Jeg tror karakterer i stor grad kan være læringshemmende (kanskje særlig på ungdomsskolen, som jeg har mest erfaring fra), og skulle ønske vi kunne få til en kulturforandring på dette området i hele skole-Norge. Både elever og lærere henger seg lett opp i karakterer, og noen tenker nok fremdeles at standpunkt karakter skal være et gjennomsnitt av de karakterene eleven har fått gjennom året.

## Vedlegg 4: Transkriberte intervju

### Vedlegg 4A: Transkripsjon av intervju med “Andreas”

Intervjuar: Kva erfaring har du med karakterfri undervegsvurdering? Eg forstår det slik at du har halde på nokre år?

Andreas: Ja, det har eg jo for så vidt gjort. Då eg starta på vidaregåande kom eg inn i ein kultur og ein måte å jobbe på som eg synest var veldig overveldande. Den første gongen eg hadde ein Vg3-klasse i norsk, var det kultur for å ha åtte heildagsprøvar i norsk i løpet av tredjeklasse. To i kvar målform, haust og vår. Eg retta meg jo i hel. Eg opplevde at det einaste målet var å bli ferdig med ein bunke før neste heildagsprøve. Det var trøytande. Eg synest ikkje det var så veldig spennande å vere norsklærer dei første åra eigentleg. Det var mykje som var artig, eg hadde fine elevar og det eine med det andre, men viss eg hadde fleire norskklassar sat eg berre og retta og retta. Og så gav det jo inga mening. Kva var målet? Eg hugsar ikkje heilt korleis eg fekk eit bevisst forhold til karakterfri vurdering, men vi fekk besøk av [lærer], og han fortalde at han hadde prøvd ut karakterfri vurdering. Eg og nokre kollegaer som skulle vere saman i ein Vg1-klasse vart einige om at vi ville prøve å ikkje gi karakterar på vurderingssituasjonane, men berre gi terminkarakterar. Det var eigentleg det som var starten. Eg fullførte det tre år med den klassen, og det fungerte veldig bra, synest eg.

Det med rettebyrden, og at det kjentest så meningslaust å bruke så mykje tid på det var det eine argumentet. Eg såg at det var andre metodar som kanskje fungerte betre, og så måtte eg prøve og feile litt. Det andre var at eg opplevde at elevane var meir og meir opptekne av det med karakterar. Eg hugsar ein klasse der eg i starten av Vg1 nesten ikkje kunne ha namneoppdrag ein gong utan at dei spurde «Får vi karakter på det her?». Det synest eg berre har utvikla seg meir og meir. Det er jo like ille no som det var før, sjølv om eg veit at på dei er meir opptekne av dette på ungdomsskulen no. Eg veit om skular der det for eksempel ikkje er karakterar på åttande trinn. Eg håpar at det kjem ei endring etterkvart, men framleis, og spesielt på studieførebuande, gløymer elevane kva som er målet med å gå på skulen. Og eg forstår dei jo på eit vis, for det er jo viktig med gode karakterar. Vi må jobbe mykje med å få elevane til å forstå dette med læring, og det å bygge kunnskap og å prøve og feile, og liksom «Kvifor skal vi lære om dette, kvifor skal vi jobbe med dette?». Vi er mykje motstraums, for elevane er berre opptekne av resultat. Det var bakgrunnen for at eg starta med karakterfri undervegsvurdering.

Intervjuar: Kor mange år har du halde på med ein sånn praksis?

Andreas: 5–6 år.

Intervjuar: Ja, så du har prøvd ein del, då?

Andreas: Ja, no gjer eg eigentleg ikkje anna.

Intervjuar: Då blir det kjekt å høyre meir om korleis du gjer dette heilt konkret. Du kan jo prøve å begynne å fortelje litt om korleis du arbeider med vurdering litt sånn generelt, og så kan eg stille meir spesifikke spørsmål etterkvart?

Andreas: Eg jobbar veldig mykje med responsarbeid. Fagdagar treng ikkje vere ein dag der elevane berre skal vise kva dei kan, det har eg gått heilt bort frå. Eg er oppteken av at skriving er ein prosess. Eg veit ikkje om eg lukkast, men eg prøver å jobbe med baklengs planlegging. Eg prøver å vere tydeleg på kva som er målet for det elevane jobbar med.

Når vi for eksempel skriv ein fagartikkel, jobbar vi ikkje med alle kompetansemåla med ein gong. Først er fokusområda kanskje innleiing, temasetning eller kjeldebruk, og så gir eg respons på noko av det. Det avgrensar arbeidsmengda litt. Eg prøver å arbeide etter prinsippa for baklengs planlegging, slik at det ikkje blir ein evig straum der vi heile tida gir respons på alt.

Vi prøver også å jobbe konsentrert i korte intervall. Om dei har skrive eit førsteutkast i ei norskøkt eller på ein fagdag, må det gå kort tid før dei arbeider vidare med neste steg. Det kan ikkje gå to veker frå dei har hatt den første skriveøkta til dei skal arbeide med andreutkast. Då er prosessen litt gløymt. Men det er jo krevjande, for du må vere meir bevisst på kva som er målet med teksten på førehand. Dersom dei har skriving i ei norskøkt, arbeider dei vidare med eit tilpassa eigenvurderingsskjema i neste norskøkt. Dei les gjennom teksten åleine eller i par, og vurderer kva som er bra og kva dei kan gjere betre.

Intervjuar: Dei hjelper kvarandre? Eller vurderer kvarandre?

Andreas: Dei vurderer kvarandre. Det er litt ulikt korleis dei gjer det, men dei kan for eksempel notere «Her var bra innleiing» eller «Her kunne du ha gjort sånn og sånn» i skjemaet. Eg brukar det same skjemaet, som eg forhåpentlegvis blir ferdig med til norskøkta etter det igjen. Då får elevane si eiga vurdering, og mi. Eller sin eigen respons og min respons.

Intervjuar: Ja, på det same?

Andreas: Ja, på det same. Og så arbeider dei vidare med det. Då er det ei veldig konsentrert greie, og eg må prioritere å bruke tid på det. På førehand har vi peika ut kva vi jobbar med, slik at elevane veit om vi for eksempel fokuserer på innleiing og overgangar eller andre ting. Etterkvart blir det bygd ut slik at vi fokuserer på meir og meir.

Intervjuar: Synest du at dette krev meir av deg som norsklærer med tanke på tidsbruk?

Andreas: Det krev korkje meir eller mindre, men eg føler kanskje at det gir meir nytte, og at det er kjekkare. Men det tar jo litt tid. Og nokon forstår jo ikkje vitsen heller, nokon synest jo at teksten er ferdig når dei har levert første gongen.

Intervjuar: Korleis jobbar dei vidare etter dei har fått respons frå deg, ser dei på tilbakemeldingane og jobbar med det?

Andreas: Ja. Og etter det ser eg ikkje så veldig mykje på tekstane. Då brukar eg mindre tid. Eg kommenterer forbetringar, men dei får ingen karakter.

Intervjuar: Ja, det er jo litt annleis frå kanskje ei meir tradisjonell karaktervurdering der det meste av tilbakemeldinga kanskje kjem etter at produktet er ferdig.

Andreas: Ja, der ligg det ei tidssparing.

Intervjuar: Ja det vil eg tru, og så er det kanskje meir nyttig?

Andreas: Ja. Eg legg innsatsen i responsarbeidet, men sluttvurderinga brukar eg lite tid på. Eg må jo lese over for min eigen del, og set karakterar for min eigen del.

Intervjuar: Ja, for du gjer det?

Andreas: Ja, det gjer eg. Dei skal jo ha ein terminkarakter, eller sluttkarakter. Eg set i alle fall eit nivå.

Intervjuar: Får elevane vite noko om det nivået i løpet av terminen?

Andreas. Ja, vi har fagsamtalar. I den andreklassen eg har no har vi for eksempel jobba med retorikk så langt. Der har vi jobba med lesarinnlegg dei har skrive. Nett no har dei meir klassisk retorisk analyse. Før haustferien skal vi ha ein fagdag med eit munnleg Ta ordet-opplegg. Etter haustferien vil eg snakke med dei om korleis det har gått. Eg fortel korleis eg synest det har gått, og så får dei gi tilbakemeldingar på det. Eg snakkar ikkje om karakterar med mindre dei spør, men då kan eg antyde. Det er som regel dei beste som er opptekne av det, dei som gjerne vil få stadfesta den femmaren eller seksaren.

Intervjuar: Seier du noko om kva karakter dei får?

Andreas: Eg kan jo nikke, og stadfeste: «Du kan berre ta det heilt med ro».

Intervjuar: Viss ikkje dei spør etter karakter, kva slags språk brukar du? Kva seier du?

Andreas: Då er eg konkret på kva dei må arbeide med. Det er ei bevisstgjerjing. Det har fungert veldig bra så langt er i alle fall mi erfaring. Men på Vg1 må eg bruke tid på å få dei til å forstå at eg vil deira beste, og at eg er ein fagperson. I ei sokratisk idealverd skulle alle sikkert fått 5 og 6. Og det er jo litt sånn målet mitt og, men det er jo ikkje sånn. Målet er å heve seg eit nivå. Og få dei til å forstå det. Og prøve å feile. Og prøve sjangrar dei ikkje er så gode på. Det er klart det tar tid.

Intervjuar: Opplever at du at dei tør det i større grad når dei ikkje får karakterar?

Andreas: Ja.

Intervjuar: Kor ofte har du slike fagsamtalar du snakkar om? Er det etter du er ferdig med eit tema, eller?

Andreas: Eit par gonger i terminen. No etter haustferien er vi ferdig med retorikk, og nærmar oss halvvegs i terminen.

Intervjuar: Er dette yrkesfag?

Andreas: Nei, det er studie. Samtidig, dei som vel å ikkje gjere noko spesielt, dei vel eg heller ikkje å bruke så mykje tid på i fagsamtale. Om dei er nøgd med det dei gjer så er det greitt for meg.

Intervjuar: Har du tankar om kor mange vurderingssituasjonar du har i løpet av eit år, eller blir det meir flytande alt etter kva det arbeider med? For ved karaktervurdering er det ofte sånn praksis med eit fast tal på vurderingar.

Andreas: Litt flytande er det, men eg har to større og to mindre skriveoppgåver per termin. På Vg2 skal vi i gang med essay no. Det er ikkje er læreplanmål før Vg3, men eg tar det på Vg2, fordi eg synest det er så fint å skrive om renessanse, reising og utforsking, og Peer Gynt. Pluss at vi jobba mykje med fagartikkel på Vg1, så eg føler det er litt dumt å bruke for mykje tid på det på Vg2. Så då er det retorikk og så er det essay.

Intervjuar: Så då er det to store og to litt mindre oppgåver skriftleg?

Andreas: Ja, det er skriftleg.

Intervjuar: Munnleg då?

Andreas: Eg må jo innrømme at eg er best på skriveopplæring. Eller, best er kanskje feil ord, men eg er mest oppteken av skriving. Eg prøver jo ut dei same metodane munnleg og, men det krev meir tidsmessig.

Intervjuar: Korleis gir du respons munnleg?

Andreas: I fjor hadde vi eit novelleprosjekt på hausten på Vg1 der dei skulle diskutere tematikk og ha ein presentasjon for klassen, men eg syntest ikkje at presentasjonane var noko særleg bra. Tidlegare har vi brukt mykje tid på gruppearbeid medan læraren berre har gått rundt og sjekka VG-nett nesten, for å setje det litt på spissen. Og så har elevane presentert eit produkt. Og så endar dei kanskje på eit trearnivå, men kva har dei lært av det? I fjor fekk dei gjere same oppgåve ein gong til, og det har eg gjort tidlegare og, men med ein annan tekst, etter tilbakemeldinga. Det er ikkje sånn at når eg begynner med dette så er alt fantastisk, men eg meiner at det er ei bra pedagogisk greie som gjer at elevane kan løfte seg, og at ein kan halde meir fokus på kjerneverksemda i skulen. Det går an på munnleg og, men det krev litt meir tid.

Intervjuar: Det forstår eg. Men du gir ikkje karakter på munnleg heller?

Andreas: Nei.

Intervjuar: No har du jo sagt ein del om kva respons elevane får. Du snakka om ei skjema, brukar du det til munnleg vurdering og?

Andreas: Ideelt er det det same. Eg prøver å vere tydleg på kva vi arbeider med no, og kva som er målet.

Intervjuar: Undervegs i arbeidsprosessen, før du kjem til skjemaet, gir du respons då?

Andreas: Ja, det gjer eg. Og det er jo det forskinga viser, at den beste responsen er den som går føre seg i klasserommet. Når vi arbeider med andreutkastet er eg aktivt med. Då har dei jo noko å vise fram. Du rekk mange innleiingar i løpet av ei økt.

Intervjuar: Ja, då går du rundt i klasserommet?

Andreas: Ja, eller dei kjem til meg. Eller dei gir beskjed om at «no har eg levert på [læringsplattform]».

Intervjuar: Korleis synest du det fungerer?

Andreas: Det fungerer bra. Men det er jo dei elevane som vel å bruke dette aktivt som får mest igjen for det.

Intervjuar: Ja, du snakka jo litt om at du valde nokre ting du fokuserte på. Har du noko du vektlegg eller fokuserer på i rettleiinga, eller varierer det frå gong til gong?

Andreas: Noko går igjen. Slik som struktur i skriftleg, for eksempel, femavsnittsmodellen i fagartikkel eller sirkelkomposisjon i essay. Eg veit jo at essay er ei veldig kreativ greie, og at det er mange ulike måtar å gjere det på. Men eg tenker at det pedagogisk sett er lurt at eg seier noko om kva som er lurt å prøve å gjere. Dei som argumenterer for at dei vil gjere det annleis får sjølv sagt lov til det. Men kjeldebruk for eksempel, det er ikkje noko som går igjen kvar gong.

Intervjuar: Har du nokre tankar om kor mange ting du gir respons på kvar gong?

Andreas: Eg har ikkje talt opp, men eg har eit skjema eg brukar. Det kan eg sende til deg.

Intervjuar: Det hadde vore veldig fint. Eg merkar jo sjølv at det er lett å ha lyst til å kommentere alt, men at det ofte blir overveldande for eleven.

Andreas: Ja, det blir det. I alle fall om dei skriv nynorsk då, som er sidemålet for dei fleste. I alle fall fram til Apertium, held det hardt å ikkje kommentere alle skrivefeil, men eg prøver å ikkje gjere det. «No skriv de nynorsk, og eg er ikkje så oppteken av feil.» Det å prøve få god flyt er kanskje det viktigaste.

Intervjuar: Synest du det at du ikkje gir karakterar gjer det lettare å prioritere å berre gi tilbakemelding på nokon få ting?

Andreas: Ja.

Intervjuar: At ein kan forsvare å ikkje ta inn alt i vurderinga?

Andreas: Ja. I norskfaget har vi ein kjempefordel som vi må utnytte. Vi har faget over tre år.otballmetaforen om at vi ikkje ser på tabellen i norsk eliteserie i februar/mars, då trenar vi. Det er betre å sjå på tabellen i september/oktober.

Intervjuar: Det er eit godt bilete.

Andreas: Ja, eg prøvar å formidle til elevane: «Stol på at viss de arbeider med tekstane så godt de kan, og eg gir respons, og at vi saman forsøker å løfte tekstane, då får de den karakteren de skal ha til slutt likevel.» Den elevgruppa eg kanskje lukkast minst med på akkurat dette, det er den eleven som har 5, men som vil ha 6. Eg har erfaring med at nokon opplever det som unødvendig, eller bortkasta tid å halde på med dette. Den femmaren blir kanskje ein sterk femmar. Men dei får jo ikkje 6.

Intervjuar: Men det hadde dei kanskje ikkje fått om du hadde vurdert med karakterar heller?

Andreas: Nei, men då hadde dei kanskje ikkje følt seg lurt. Eg trur jo dei har nytte av det likevel. Det å arbeide med respons, og det å lære seg ulike strategiar meiner eg er kjempeviktig. Dei skal jo bli studieførebudd. Berre det har jo verdi i seg sjølv.

Intervjuar: Opplever du at elevane blir meir bevisste på sin eigen læringsprosess når dei arbeider på denne måten? At dei veit meir om kva som skal til for å forbetre seg?

Andreas: Ja, det trur eg. Eg gjennomfører alltid ei anonym undersøking, og då er det stort sett positive svar. Og dei seier at dei får roa seg liksom.

Intervjuar: Med vurdering utan karakterar?

Andreas: Ja, dei får roa seg, og får tenke på oppgåva og tenke på ulike måtar dei kan løyse ho på.

Intervjuar: Det med stress er ein ganske interessant bit, eigentleg.

Andreas: Ja, det er det. Men det må vere ein balansegang. Eg må jo ha eksamen og eksamenssituasjonen i bakhovudet. At dei ikkje berre lærer seg at dei har god tid fordi dei skal skrive andreutkast seinare.

Intervjuar: Ja, korleis får dei førebudd seg på eksamenssituasjonen?

Andreas: På Vg1 tenker eg ikkje eksamen i det heile tatt, delvis ikkje på Vg2 heller, men arbeider med å få opp tempoet. På Vg3 er det eksamenstrenings situasjonar med heildagsprøvar. Dei vil som regel få respons undervegs då og. Men etter jul på Vg3 må eg prøve å tenke på eksamen. Dessverre. Men då har dei forhåpentlegvis opparbeidd seg ein måte å arbeide på.

Intervjuar: Det liknar jo på ein meir tradisjonell måte å vurdere på med heildagsprøve, men kva tilbakemelding får dei på det då? Før eksamen?

Andreas: Det varierer. Om det er noko eg meiner dei må jobbe meir med tar vi ein runde med det, men ofte har vi jobba så mykje med fagartikkel eller essay, for eksempel, at dei bør ha begynt å lære det.

Intervjuar: Det fungerer meir som ei sluttvurdering, då eigentleg?

Andreas: Ja.

Intervjuar: Ei vanleg innvending mot karakterfri undervegs vurdering er kva som er grunnlaget for halvårsvurdering. Kva baserer du terminkarakterane på?

Andreas: Det er akkurat det same. Det er det.

Intervjuar: Får du raskt eit inntrykk av kva karakter eleven ligg på?

Andreas: Ja, det gjer eg. Og når eg har fagsamtale og ber dei om å seie noko om korleis dei føler det går, er 90 % sjølvbevisst på kva nivå dei ligg på. Det kan jo vere nokre *cocky* gutar som trur at det dei skriv er fantastisk, og så er det ikkje det, men stort sett så - .

Intervjuar: Så har dei sjølvinnstikt?

Andreas: Ja, og når dei seier det sjølv, kan eg berre stadfeste det.

Intervjuar: Inngår alt dei gjer i vurderingsgrunnlaget?

Andreas: Det er vanskeleg, det er jo litt uvanleg det då. Det er sånn som når eg har ei påbyggruppe, dei startar jo på nytt omtrent. Ein må jo sjå på kva dei kan på slutten, på progresjon. På påbygg tenker eg at det i alle fall viktig å halde tilbake karakterane. For karakterane har jo ingen verdi første halvdel, i alle fall.

Intervjuar: Det synest eg høyrst veldig fornuftig ut. Det er jo veldig lett at elevane gjerne vil rekne ut eit gjennomsnitt av karakterane på alle vurderingane.

Andreas: Ja, og viss du skal vurdere ein tekst på påbygg i september som om det skulle vore i mai, ville det stort sett vore eit veldig dårleg resultat.

Intervjuar: Men korleis du dokumenterer du vurderingane, med tanke på klagesaker, for eksempel, når dei ikkje har fått karakter undervegs?

Andreas: Nei, viss du har ein vurderingsplan. Det står jo ingenting i Opplæringslova om at dei skal ha anna enn terminkarakter.

Intervjuar: Men viser ein då til kompetansemåla?

Andreas: Ja, det er jo det ein skal gjere. Eg har jo, uavhengig av dette her, gått på nokre smellar, eller ikkje fått medhald då, fordi eg ikkje har dokumentert godt nok. Men det handlar ikkje om det her, det handlar om kompetansemåla.

Intervjuar: Ja, for det er jo ein klassisk innvending til karakterfri undervegsvurdering frå folk som ikkje har prøvd det: «Men kva med klage?»

Andreas: Ja, men dei får jo mange tilbakemeldingar. Vi arbeider ut frå kompetansemåla. Den klassiske innvendinga på skulen eg høyrer til er arbeidsmengd. Dei tenker responsarbeid slik det kanskje var for 20-30-40 år sidan.

Intervjuar: Dei tenker at dette blir meir arbeid?

Andreas: Ja, at det blir dobbelt, at dei må vurdere teksten to gonger. Men då seier eg at ein må vere bevisst på kva ein skal arbeide med på førehand, og kva ein skal arbeide med no. Eg brukar det meste av tida på responsarbeidet, ikkje på sluttvurderinga. Sjølv om eg sjølv sagt må gjere det og, men det går ganske fort.

Intervjuar: No har du snakka mykje om fordelar med karakterfri undervegsvurdering, men ser du nokon ulemper?



Andreas: Ja, det er jo den femmar-eleven som skal opp på seksar. For den eleven er det ikkje noko fordel, for den kan føle seg litt lurt. Om den får 5 + er det liksom ikkje verd det. Men for meg er det heilt *uaktuelt* å gå tilbake til den tradisjonelle måten å jobbe på.

Intervjuar: Er det fleire ved skulen din som jobbar sånn?

Andreas: Det er eit godt spørsmål. Det er ikkje noko felles greie på skulen. Men vi arbeider med responsarbeid, og det å skrive andreutkast. Vi er bevisst på den klassiske “men då har vi hjelpt dei så mykje” og “kven sin tekst blir det”. Det bryt jo heilt med det eg tenker om kvifor vi er der. Det er jo nettopp derfor vi er der, for at vi skal hjelpe dei. Det er ikkje mappevurdering det er snakk om. Om dei hevar seg frå 3 til 4, kva er betre enn det? For ein klassisk trear-elev gir eg jo ikkje respons for kva som skal til for å få seks. Eg gir jo respons for at eleven skal heve seg eitt nivå, eller forbetre det faktiske produktet som er der. Det med responsarbeid er ei innarbeidd greie i norskseksjonen.

Intervjuar: Så då er det ingen som gir karakterar undervegs?

Andreas: Nokon gir karakterar, men alle jobbar med respons.

Intervjuar: Eg har også møtt den innvendinga der, om at det å gi tilbakemeldingar undervegs før det ferdige produktet skal vurderast er “boling av karakterar”.

Andreas: Ja, og i praksis er det ikkje det. Den motsette enden av skalaen er jo sånn som det var før då, litt sånn, «kva tenker læraren på no?». Og så må eleven berre tenke seg til korleis han skal gjere det, medan læraren held korta tett inntil brystet.

Intervjuar: Ja, det er akkurat det. Og det er jo sånn som du seier at norskfaget på studie kanskje er i særstilling fordi det er tre år med øving før dei skal ha standpunktkarakter, og då er det kanskje lite hensiktsmessig med ein eksamenssituasjon to gonger i halvåret.

Andreas: Mmm. Men intervjuar du berre norsklærarar?

Intervjuar: Ja, berre norsklærarar.

Andreas: Ja, det kunne jo vore interessant med andre. Vi hadde ein engelsklærar som hadde veldig gode erfaringar med dette. Men i det heile teke å prøve ut nye vurderingsformer. Det er jo så kjedeleg å berre gjere det same heile tida. På skulen vår har vi mange gode realfagslærarar, som arbeider med ulike måtar å vurdere på i naturfag. Dei har for eksempel gode erfaringar med parprøvar.

Intervjuar: Det kjenner eg til frå ungdomsskulen, faktisk.

Andreas: Dei har eit veldig karakterdempa fokus som fungerer bra. Det andre negative er at du må stå i det. For du får jo motstand då, i alle fall ei god stund på Vg1.

Intervjuar: Frå elevane?

Andreas: Ja.

Intervjuar: Merkar du motstand frå foreldre og føresette?

Andreas: Nei, det har vore veldig lite. Men eg har høyrte om folk som har opplevd å få kraftig motstand. Eg må berre seie at det ikkje er slik at dette løyser alle problem, men eg meiner at det er eit viktig skritt i riktig retning. Vi er fagpersonar. Du går ikkje til rette mot ein røyrleggar eller ein lege om korleis dei vel å gjere jobben sin, men stolar på at dei er fagpersonar. Det er i alle fall det biletet eg brukar til elevane då.

Intervjuar: God samanlikning. Det aksepterer dei kanskje?

Andreas: Ja. Og så er det dette med at eg føler det er lettare på skriftleg enn på munnleg, sjølv om det er same prinsippa der og. Ein brukar lang tid på munnleg. Men om du brukar teknologien til hjelp, så har du moglegheiter. Om du har digitale framføringar, er det lettare å gi respons, i staden for at du må bruke alle norsktimane på framføring. Der har eg framleis ein liten veg å gå, men eg ser jo moglegheiter.

Intervjuar: Er det noko du skulle ynskje du kunne gjort annleis?

Andreas: Den erfaringa eg har gjort meg er det med tempo då. At dei må vere meir bevisst på at dei må auke tempoet på skrivinga.

Intervjuar: Altså elevane?

Andreas: Ja, i skrivesituasjonen på skulen. Eg har blitt flinkare, men eg må bli enda flinkare. Eg har sett at det kan bli ei lita kvilepute.

Intervjuar: Er det noko anna du føler at du saknar når du vurderer utan karakterar?

Andreas: Nei. Det er jo artig å vere norsklærer då. Det er mange moglegheiter. Eg er ikkje så god med den nye læreplanen enno. Og alle moglegheitene som er der og med karakterfri undervegsvurdering, det har eg kanskje ikkje heilt klart for meg enno.

Intervjuar: Vurderingsforskrifta er jo tydeleg på at vurdering skal føre til læring, fagfornyinga har jo forsterka dette.

Andreas: Ja, all forskning viser jo kor destruktiv summativ vurdering kan vere.

Intervjuar: Ja, det er eigentleg underleg at vi framleis er så mange som held på sånn. Du har jo studie no, Vg2, då har du jo 2 karakterar. Har du merka noko endring i vurderingspraksis når du skal setje færre karakterar?

Andreas: Nei. For meg spelar det ingen rolle. Eg ville at vi skulle ha tre karakterar. Det har inga betydning så lenge du arbeider på denne måten her. Andre tenker gjerne at ein må ha to heildagsprøvar før jul og til sommaren, og at rettebyrden blir større, men det er jo ikkje noko problem. Men no er det jo sånn då.

Intervjuar: Men dei som gir karakterar tenker gjerne at dei må ha så og så mange formelle vurderingar?

Andreas: Ja, og ikkje kva som måler kva dei faktisk kan. Mi største bekymring no er nynorsk, eller sidemålskarakteren. Men det har jo ingenting med dette å gjere.

Intervjuar: Nei, men jo, litt likevel. Kanskje ikkje akkurat for innhaldet i dette intervjuet, men det med vurdering og tal på karakterar, og at sidemålet kanskje blir skvisa ut.

Andreas: På sikt vil det bli ei undergraving av nynorskundervisinga om ein ikkje begynner å tenke annleis.

Intervjuar: Det trur eg du kan ha rett i .

Andreas: No vil det nok bli to like eksamenar. Og så kan ein berre sette besvarelsen inn i eit retteprogram. Det betyr jo ikkje at det blir bra nødvendigvis, men ein måler jo ikkje skriftkompetanse på same måte.

Intervjuar: Ja, det er ei utfordring.

Andreas: Det er ei kjempestor utfordring som eg ikkje har noko svar på. Og det er ingen andre som har heller.

Intervjuar: Har du tips til lærarar som har lyst til å vurdere meir utan karakterar?

Andreas: Prøv. Du må berre prøve og feile. Om du ikkje lukkast første gongen må du prøve ein gong til. Det tar tid å endre kulturar og tankemønster, men prøv. Det verste er at ein stivnar og gjer det same år ut og år inn.

Intervjuar: Takk for at du har fortalt meg om korleis du arbeider med karakterfri undervegsvurdering. No har eg ikkje fleire spørsmål. Er det noko meir du vil kommentere eller spør om før vi avsluttar?

Andreas: Nei. Eg veit ikkje. Kanskje det dukkar opp noko etterkvart.

Intervjuar: Ja, du må gjerne ta kontakt om du kjem på noko meir. Då skal eg avslutte lydopptaket. Tusen takk for at du stilte opp til intervju.

*I samtale etter lydopptaket var ferdig:*

*Informanten vil presisere at karakterfritt ikkje handlar om å oversetje karakterskalaen til ein anna gradert skala, for eksempel låg, middels og høg.*

## Vedlegg 4B: Transkripsjon intervju med “Berit”

Intervjuar: Kva erfaring har du med karakterfri undervegsvurdering?

Berit: Det var ein prosess. For ein 5, 6, 7 år sidan byrja eg gradvis å legge karakterane bort, fordi eg følte at det ikkje var hensiktsmessig med tanke på elevane og den måten eg ynskjer å drive undervisning på. For meg er det eit stort problem i norsk skule at elevane sit med ei kjensle av å bli vurdert i staden for å tenke at her skal vi vere for å lære og øve, og kose oss med faget. Norsk er jo privilegert fordi det først er standpunkt etter Vg3. Det var lettare å begynne på Vg1 og Vg2. Det er jo framleis der eg først og fremst driv vurderingsfritt, men eg har også snike det meir og meir inn på Vg3. Men akkurat nøyaktig når det skjedde? Det var ein prosess, og eg gjekk litt fram og tilbake. For tre år sidan innførte [skulen] karakterfri oppstart på Vg1, men eg har jo drive karakterfritt før det og då. I alle fall relativt sett, vi skal sikkert kome meir inn på kor karakterfritt det er, og alt det der. Men meir enn før, i alle fall.

Intervjuar: Kan du fortelje meir om kva karakterfri oppstart inneber?

Berit: Det inneber at ingen faglærarar får lov til å gi meir enn ein karakter i løpet av første termin, og den skal helst kome etter haustferien. Ingen karakterar før haustferien. Om ein då skal ha ei form for testar eller prøvar, skal ein gjennomføre ein munnleg samtale med eleven etter det. Her på [skulen] har vi elevar som kjem inn med høgt snitt, høge ambisjonar og høge skuldrer, og dei startar å samanlikne seg sjølv med andre, dei set seg sjølv og andre i bås, «åja du er ein trear i faget, eg er ein seksarelev, eg». Det vil vi forsøke å dempe. Vi fekk inspirasjon frå Elvebakken vidaregåande. Vi sende ein delegasjon dit som såg på korleis dei gjorde det, og så har vi tatt det med hit. Det har og vore snakk om å vidareføre det til Vg2 og Vg3, for det veit eg dei gjer på Elvebakken, men det har ikkje skjedd enno. Det er jo delte meiningar, særleg frå dei lærarane som har krevjande standpunktfag, dei sveittar jo litt på grunn av dette her, men eg synest det er veldig bra. Det er jo heilt i tråd med det læringssynet eg har, og det eg uansett gjorde, så for meg var det ikkje nokon overgang.

Intervjuar: Er det berre studiespesialiserande her, eller er det yrkesfag og?

Berit: Det er yrkesfag og. Det gjeld vel på yrkesfag og. Eg har ikkje yrkesfag i år.

Intervjuar: Du underviser berre på studie?

Berit: Ja. Eg har første, andre og tredje studiespesialiserande kvart år.

Intervjuar: Ja, eg skjønner. Kan du fortelje litt om korleis du arbeider med vurdering?

Berit: Ja, eg kan ta det trinnvis kanskje? På Vg1 synest eg det er veldig viktig å ikkje ha noko vektlegging av karakterar i det heile tatt. No blir eg jo hjulpet av den karakterdempa oppstarten slik at faget mitt ikkje skil seg ut, slik det kanskje har gjort før. Eg snakkar heile tida med elevane om at dei ikkje er her for å bli vurdert, dei er her for å lære: «Vi lærer, vi øver, her gjer de ting for første gong, ikkje tenk på karakterar, berre legg det bort.». Vi tar heller ein prat når det nærmar seg jul der vi oppsummerer halvåret og snakkar om kor dei ligg hen. Då må eg jo, for eg må jo setje terminkarakter på dei. Det har eg eigentleg ikkje noko lyst til, men eg må. Og då forstår eg jo og at dei også treng ei forklaring på det.

Før har eg brukt å gi kjenneteikn på måloppnåing frå starten av, men no har eg eigentleg lagt det og bort, fordi eg veit dei får det i mange andre fag, og det ikkje har noko hast i norskfaget. Men når vi først startar å arbeide med vurdering synest eg det er veldig viktig at dei får desse kjenneteikna på måloppnåing. Eg er jo for det, som ei hjelp til å forstå kva vi skal prøve å oppnå i faget, og for å sjå: «okay eg er på denne kolonna», du kjenner til slike skjema med byrjande måloppnåing, middels, og høg måloppnåing?

Intervjuar: Ja.

Berit: Ja, så sånn sett er det ikkje heilt vurderingsfritt, i alle fall ikkje etter kvart. Men no snakkar vi om første termin på Vg1. Dei skriv i prosess. Då gir eg tilbakemelding i tekstane. Den første teksten har eg ein samtale med dei om. No skriv dei ein fagartikkel om høgreekstremisme, i samarbeid med samfunnskunnskap. Då sit både eg og samfunnskunnskapslæraren og har ein samtale med dei om teksten. Det tar litt tid, men det tar eigentleg ikkje så lang tid. Vi bruker alle timane våre, ei veke etter haustferien. Elevane leverer teksten før haustferien, og så set vi av veka etter haustferien til samtalar. Eg trur det er superviktig. Eg trur det er mykje læring i det. Sjølv om dei ikkje gjer noko anna den veka, tenker eg at det er verdt det. Om dei får ein god samtale med meg og læraren i samfunnskunnskap, der vi verkeleg ser på kva dei har gjort riktig då, først og fremst, og kva dei må arbeide meir med i fagartikkelskriving, som er relevant for alle fag, så trur eg det er veldig bra. Dei får også ei oppgåve som dei arbeider med når dei ikkje er i samtale, men det er samtalen som er det viktigaste. Og så skriv dei ein tekst til -

Intervjuar: Eg må berre stoppe deg. Når skriv dei tekstane, gir du dei då tilbakemelding undervegs?

Berit: Ja, dei leverer eit førsteutkast, som skal vere gjennomarbeidd. Det skal vere eit ordentleg førsteutkast, det skal ikkje vere ei halv side. Samfunnsfaglæraren vurderer kanskje enda litt meir i samfunnskunnskap, eg veit ikkje heilt akkurat korleis ho kommuniserer det ut til elevane. Eg gir dei tilbakemelding, og då har dei høve til å gjere teksten betre til dei leverer ei mappe før jul. Tanken er at dei både får ei god undervegsvurdering, og at dei også lærer meir når dei sit og redigerer tekstane sine i denne prosess-skrivinga. Vi gjer det same med ein annan tekst, som eg skal samarbeide med geografifaget om. Dei skal skrive ein fagartikkel om global oppvarming og lokale jordskred. Prosessen er mykje den same, men denne gongen gir eg skriftleg tilbakemelding i teksten. Deretter får dei høve til å redigere teksten, som går inn i mappa. Den karakteren eg gir på den mappa er terminkarakter i skriftleg norsk til jul.

Intervjuar: Aha.

Berit: Eg synest det verkar som det fungerer veldig greitt. Eg har ikkje opplevd at elevar har blitt veldig overraska. Av og til har eg brukt kjenneteikn på måloppnåing på tekst nummer to. Ikkje fordi eg nødvendigvis vil at dei skal bli vurdert, men fordi det er ei veldig konkret tilbakemelding på teksten. Om eg ringar rundt struktur, i tillegg til at eg forklarar at «strukturen ligg på middels, drøftinga ligg på høg», trur eg det er ei god hjelp til elevane. Eg trur også at det er med på å ta litt brodden av den moglege overraskinga med terminkarakter. Eg har i alle fall gjort det. Og trur eg skal gjere det i år.

I munnleg seier eg til dei at: «eg treng tid, eg treng tid til å sjå kva de gjer, og korleis de gjer det, og eg kjem til å snakke med dykk før jul, om den munnlege biten». Før eg startar dei samtalanene viser eg dei kjenneteikn på måloppnåing. Då seier eg at «de har ikkje visst dette her

før, så de skal berre tenke på alt de har gjort no som øving, den karakteren eg set til førstetermin er undervegsvurdering uansett, standpunkt er ikkje før Vg3». Alt er undervegsvurdering. Då har eg observert dei eit halvt år, og føler at eg har litt grunnlag for å faktisk seie noko om den heilskaplege kompetansen i munnleg. Før, då vi dreiv med dei meir formelle vurderingssituasjonane, sånn: «de skal vurderast på dette her», og så gjekk det galt der då, fordi det var nokon mekanismar der som gjorde at det gjekk galt, eller det var eit gruppearbeid der den andre eigentleg gjorde alt arbeidet, det er ikkje heilt haldbart for å vurdere kompetansen deira. Men over eit halvår, då synest eg at eg greier å sjå det. Då arbeider eg aktivt med utforskande samtalar i mindre grupper, først og fremst i første termin. Dei har ikkje såne store presentasjonar enno, vi ventar litt med det, men dei lagar samansette tekstar.

Intervjuar: Kva type tekstar kan det vere?

Berit: For eksempel no når vi arbeider med høgreekstremisme, arbeider vi med det både skriftleg og munnleg. Det er jo denne djupnelæringsbiten som vi tenker på, heilskaplege, store, utforskande arbeid som gjerne varer i mange veker. Når dei arbeider med høgreekstremisme les vi mange tekstar. Elevane set seg inn i saka, og har ein utforskande samtale der dei går grundig inn i ein av tekstane. Dei byrjar så smått å gå inn i retorikk og argumentasjon som vi har jobba med, i tillegg til at dei skriv fagartikkel. Vi har ein klasedebatt om temaet, der dei skal bruke alle tekstane til å kunne formulere eigne argument. Det kan for eksempel vere «Korleis skal vi kunne forebygge radikaliseringsprosessar i Noreg i dag», eller eit anna ope spørsmål. Til slutt lagar dei ein haldningskampanje, som er ein samansett tekst, der dei skal prøve å treffe ei målgruppe, for å unngå at folk blir radikalisert. Det er ei open oppgåve som kan ha mange vendingar. Men alt heng saman med alt, då.

Intervjuar: Er det på video, det då?

Berit: Ja, då lagar dei ein haldningskampanje som kunne ha blitt vist på tv eller spelt av på nett, så ja, ein video.

Intervjuar: No har du snakka om mange fordelar, ser du nokon ulemper med denne måten å vurdere på, på Vg1?

Berit: Nei, eigentleg ikkje, men eg har veldig greie elevar. Eg trur det tar brodden av fordi det er norsk, og dei veit at det er ikkje standpunkt. Om dei hadde vore veldig på meg og masa «vi veit ikkje korleis vi ligg an, vi anar ingenting, dette er fullstendig uføreseieleg og vanskeleg», då hadde eg nok syntest det var vanskeleg, men eg synest dei tar det veldig greitt, dei stressar ikkje med det. Då blir det veldig okay. Eg kan eigentleg ikkje sjå nokon ulemper med å gjere det på denne måten her på Vg1.

Intervjuar: Korleis held du fram?

Berit: Det blir litt det same i andre termin. Då kjenner dei kriteriana betre. «No veit de kva som krevst, de veit kva de jobbar mot, no må de prioritere.» Det er jo dette med å lære å lære. Eg oppfordrar dei til å tenke godt gjennom kor mykje innsats dei ynskjer å legge i norskfaget: «Kva ynskjer eg å prioritere? Kva blir godt nok for meg? Kor vil eg? Kor føler eg at eg må? Kva er eigentleg realistisk?» At dei skal ta litt eigarskap til kjenneteikna og at dei skal reflektere over kva som passar for dei. Eg seier «Eg er like glad i dykk uansett om du ligg der eller der, men de må tenke gjennom kva - », ja, det er meir sånn då. Sånn ca. halvvegs tar vi

ein samtale igjen om korleis det har gått.

Intervjuar: Sånn halvvegs i terminen?

Berit: Ja, halvvegs i andre termin. Eg har heller ikkje såne formelle vurderingssituasjonar. Alt er jo del av ei heilskapleg vurdering. Trykket er på, men presset er kanskje av. Særleg presset opp mot dei einskilte vurderingssituasjonane. Eg trur nok dei føler at dei arbeider hardt i timane. Det er eit trykk der. Og dei blir jo stressa etterkvart uansett, om ikkje i norskfaget, så ser vi jo at vi ikkje greier å ta brodden av stresset deira, dessverre. Men dei slepp i alle fall å heile tida forhalde seg til såne formelle vurderingssituasjonar. Og når vi snakkar om karakterar, så synest eg det ser ut som vi er einige. Eg er jo sikkert ganske raus, i alle fall første året. Eg tenker at eg held på å bygge opp, det er jo ein prosess. Og om eg gjer slik at dei hatar faget, eg skal ikkje vere urealistisk, men eg tar dei heller opp enn ned i starten, og legg eit godt grunnlag for glede i faget, og det å jobbe med faget.

Intervjuar: No er jo tal på karakterar endra frå 2 til 1 i norsk skriftleg. Har du endra noko i praksis etter reduksjon i karakterar?

Berit: Vi plogar. Så det er bokmålstermin første termin, og så skriv dei berre nynorsk andre termin. Den endelege skriftlege karakteren til sommaren blir jo ein kombinasjon av dei to mappene dei leverer. For vi driv med prosess og mappe også i andre termin.

Intervjuar: Synest du ploginga fungerer greitt?

Berit: Eg synest nynorskopplæring er vanskeleg i alle tilfelle. Eg må ærleg innrømme at eg skulle ønske eg kunne brukt all tid til å jobbe godt med bokmål. Alle har bokmål som hovudmål her. Og dei treng det rett og slett. Det hadde frigjort mykje tid. Eg trur, - eg veit ikkje.

Intervjuar: Men har det vore ei positiv endring?

Berit: Vi vil ikkje tilbake i alle fall. Vi har jo hatt berre ein karakter i norsk tidlegare. Så for oss er det ein ekstra karakter no. Eg trur det er betre med eit halvt år med nynorsk enn sånn som vi gjorde før, med litt nynorsk innimellom.

Intervjuar: Korleis held du fram på Vg2, då?

Berit: Eigentleg mykje av det same. Mappe. Ingen store formelle vurderingssituasjonar munnleg, men samtalar på passende tidspunkt, der vi saman snakkar om kor dei er ut frå vurderingskriteria og det dei har gjort. Og då kan dei for eksempel seie at «den samtalen der, då var eg heilt utafør, då hadde kjærasten gjort det slutt, men den samtalen, eller den presentasjonen var bra.» Og om vi har presentasjonar arbeider vi mykje med respons. No har vi nett halde appellar på Vg2, i samband med «Ta ordet»-konkurransen, og då gir eg grundig tilbakemelding, og så gir to medelevar grundig tilbakemelding. Men ingen karakter. Dei er gjerne personlege i desse appellane, og så «faren min tok sjølv-mord», og så kjem eg «fire pluss». Eg greier ikkje å halde på sånn.

Tanken er heile tida ei heilskapleg vurdering av det dei gjer, og ikkje desse stoppunkta. Men om dei spør, så kan eg gå tilbake, eg skriv jo notat for meg sjølv. Så då kan eg gå tilbake. Om dei ber om noko meir spesifikt kan eg gi dei det. Det er mykje som kanskje løyser seg i slike

samtalar. Eg prioriterer samtalar. Då bryr eg meg ikkje så mykje om det ikkje blir optimal undervisning for dei andre, samtalaner er på ein måte opplæringa den veka eller den tida.

Intervjuar: Kan du fortelje meir om korleis du gjennomfører det? Det er gjerne ei praktisk utfordring?

Berit: Det er ei praktisk utfordring. Men når dei skriv i prosess, kan eg gi dei ei skriveoppgåve, og så har eg munnlege samtalar parallelt med at dei skriv. Det kan eg gjere fordi eg har sjølvstendige elevar. Då sit dei i klasserommet medan eg sit på eit grupperom, og tar ut elevar, og så kan eg gå inn igjen og spør om det er nokon som treng hjelp med skrivinga eller om det er nokon som står fast, og det kan eg eigentleg gjere ganske lenge. Vi har gått bort frå «her har de 4 timar, skriv ein tekst», i alle fall på Vg1 og Vg2. Sånn arbeider vi ikkje. Dei må gjerne lese diverse kjelder. Og så kan dei kanskje snakke med kvarandre, før dei formulerer ei problemstilling og skriv ein tekst. Det er ei ganske stor oppgåve. Det frigir tid til å ha samtale. Då kan eg jo spør dei korleis det går med teksten, om dei treng hjelp, eller om dei står fast og hjelpe dei med det. Så då kan eg jo slå fleire fluer i ein smekk.

Intervjuar: Kor lang tid bruker du på det?

Berit: Eg har 30 elevar, det blir fort at eg brukar tre dobbeltimar.

Intervjuar: Kor lenge snakkar du med kvar elev?

Berit: Det varierer. Ofte, i alle fall når dei kjem på Vg2, då har eg jo ofte hatt dei på Vg1 og, er det ikkje noko overrasking lenger. Dei berre, «eg veit det», vi er veldig der. Det kan ta alt frå 3 til 10 minutt.

Intervjuar: Har du noko fast tal på slike samtalar i løpet av ein termin?

Berit: Om eg får til ein i løpet av ein termin, er det bra. I første termin på Vg1 blir det to. Då er det ein etter den første teksten og ein etter den munnlege. Det er jo noko med å legge eit godt fundament, å bli kjent med dei og å ha snakka med dei. Dei aksepterer mykje meir etter det. Når desse fjerne karakterane dukkar opp på [læringsplattform], er dei ikkje alltid forankra i noko. Dei har ikkje høve til å spørje, eller dei har ikkje høve til å argumentere for si sak om dei har behov for det. Men alt det får dei i dei samtalaner. Det er jo noko som tar brodden av den kampen som kan begynne å utspele seg mellom lærar og elev. Der ein blir ei fjern makt som set ein karakter, og så får eleven ei avmaktskjensle. Eg prøver å involvere dei, sånn «kva tenker du?». Vi prøver å finne ut av karakteren saman. Av og til er dei for strenge med seg sjølv, medan dei andre gonger kanskje er for rause med seg sjølv. Då prøver eg å fortelje kva eg observerer, for eksempel «her manglar du fagomgrep», og då har vi eit skjema framfor oss då. Eg peikar på eit imaginært skjema. Det er det veldig ok å bruke. Det er ei hjelp.

Intervjuar: Det hadde vore veldig fint å få sjå.

Berit: Det kan du.

Intervjuar: Snakkar de om karakterar i den samtalen om kva nivå dei ligg på?



Berit: Ja, då blir det litt vanskeleg å unngå å kome inn på. Men det er den eine gongen eg nemner karakterar då, i tillegg til den karakteren dei får til første termin.

Intervjuar: Kva får dei vite om kva nivå dei ligg på i løpet av ein termin? Det får dei vite i dei samtalanane?

Berit: Ja, og så bruker eg å setje terminkarakter kanskje ei veke før dei får dei utlevert, eller i alle fall ein time før. Då seier eg «no har de fått terminkarakterane dykkar. Om nokon seier dette var overraskande», eller har behov for å stille spørsmål, set eg gjerne av den dobbelttimen rett før sommaren slik at vi snakkar om det. Som oftast går det greitt. Det er nokon som kanskje berre har lyst til å snakke fordi dei synest det er fint. Eg trur ikkje dei er så opptekne av det heller, for å vere ærleg. Hadde det vore standpunkt, hadde det nok vore annleis. Det er magisk at det ikkje er standpunkt i norsk før Vg3.

Intervjuar: Ja, norskfaget er jo i særstilling med tanke på å drive vurdering utan karakterar.

Berit: Ja, derfor er det jo så unødvendig å setje karakter på dei i september i første termin på Vg1, og så, kvifor? Kva er eigentleg grunnane til å gjere det, tenker no eg. Eg synest i alle fall det er veldig vanskeleg å finne gode grunnar til det. I alle fall om ein ikkje tenker på dette som ein vurderingsfabrikk, men som ein plass å lære.

Intervjuar: Du snakka om at de har gått bort frå firetimarskriving og sånn, har de heildagsprøvar eller fagdagar?

Berit: Ja, på Vg3. Men svaret er nei på Vg1, og nei på Vg2. Men så kjem Vg3, og då blir ting litt annleis. Dessverre. Det handlar om eksamen. For dei må jo øve til det. Då gjer vi det slik at dei skriv to fordjupingsemne, eit i første termin og eit i andre termin. Og så har dei to gonger to skrivedagar. Då skriv dei to tekstar på nynorsk og ein tekst på bokmål i den eine terminen, og to tekstar på bokmål og ein på nynorsk i termin to. Før skreiv dei jo to på nynorsk og to på bokmål, og to på nynorsk og to på bokmål, og så heldt vi på å døy, for vi retta oss i hel. Eg veit ikkje om elevane fekk så mykje utbytte av det heller. No arbeider vi mykje meir opp mot skriveøktene, og vi arbeider meir i etterkant. Og vi har jo også dei to store tekstane, 4000 ord, som vi arbeider med i ein lengre periode. Då er det eit litterært fordjupingsemne i første termin, og eit meir språkleg fordjupingsemne i andre termin.

Intervjuar: Då har du dei i tillegg til dei to skrivedagane i kvar termin?

Berit: Ja, så det blir seks vurderingssituasjonar til saman skriftleg i Vg3.

Intervjuar: Korleis er skrivedagane lagt opp?

Berit: Standard eksamenssetterlikning eigentleg.

Intervjuar: Så då er ikkje norsklærarane nødvendigvis til stades?

Berit: Jo, vi er der, så vi kan hjelpe dei.

Intervjuar: Ja, dei får hjelp undervegs?

Berit: Ja, dei kan stille spørsmål.

Intervjuar: Men dei får ikkje respons på det dei gjer undervegs?

Berit: Nei. Det gjer dei på dei to store tekstane, men ikkje på dei korte.

Intervjuar: Kva tilbakemeldingar får dei når dei er ferdige med dei store tekstane?

Berit: Då får dei ein grundig skriftleg respons og ein karakter.

Intervjuar: Så det er ei sluttvurdering?

Berit: Ja, det er ei sluttvurdering. Det er ikkje ei mappe eller noko slikt. Eg rettleier tekstane deira, men eg tar dei ikkje inn for å gi undervegsvurdering der. Det handlar litt om å prøve å seie til elevane at vi har jobba i to år, og at det no er tid for å prøve å bruke det dei forhåpentlegvis har djuplært. Men eg ser jo at denne press-skrivinga er vanskeleg for dei.

Intervjuar: Ja, det er vanskeleg for dei å arbeide sjølvstendig?

Berit: Ja, det blir dårlegare tekstar. Men det er kanskje ikkje så rart. Håpet er jo kanskje at dei skal vere så djuplært at dei berre kan sette seg ned å skrive ein veldig god tekst på dei timane dei har, og nokon gjer jo det. Men eg veit ikkje om dei får så veldig mykje betre karakterar, det er nesten umogleg å seie. Der trengs nok sikker noko kvantitativ forskning.

Intervjuar: Ja, det er nok ganske omfattande. Munnleg då, på Vg3, arbeider du då på same måte?

Berit: Om eg ser at dei arbeider veldig mykje opp mot ei vurdering, - det kan nok hende at eg gir nokre fleire karakterar på Vg3. Eg snakkar gjerne med dei etter haustferien. Og så kjem jo terminkarakteren då. Året går jo fort. Men dei held også ein sånn, eg vil kalle det ein TED-talk. Vi arbeider tematisk, og då har vi jobba med temaet utanforskap, og då skal dei halde ein TED-talk om utanforskap, der dei skal velje ei sjølvvalt problemstilling, og så skal dei trekke inn tekstar. Og så blir det ein festival då, der ein utsending frå kva klasse held framfor heile Vg3. Det brukar å bli veldig, veldig fint. Men det er ein sånn stor ting, og då er det naturleg å gi ein peikepinn, for eksempel «dette var høg måloppnåing».

Intervjuar: Og då inngår det i vurderingsgrunnlaget?

Berit: Ja, det gjer det.

Intervjuar: Du snakka om utforskande samtalar. Kor mange utforskande samtalar har de?

Berit: Så mange som mogleg. Norskundervisninga mi er nesten såne utforskande samtalar. I alle fall når ein kjem opp på Vg2 og Vg3. Og då er det sånn: «Les denne teksten», eller «les desse tre tekstane», og etter ein halvtime skal fire elevar snakke om tekstane. Eventuelt, - no har vi jobba godt med lyrikk under temaet identitet, og så får dei eit ukjent dikt når dei kjem inn i samtale. Då er det dette djupnelæringsprinsippet, at det skal føregå både i førebudde og uførebudde situasjonar. Då må dei vise det dei kan i den uførebudde situasjonen. Det prioriterer eg. Om dei er med på éin lengre utforskande samtale den timen, treng dei ikkje gjere noko meir den timen. Dét er bra. Og eg prøver å snakke så lite som mogleg. Eg held meg litt unna.. Og av og til har vi plenumsamtalar og, og då lar eg gjerne to elevar styre den samtalen, og så kan eg sitje bak og berre lytte.

Intervjuar: Spannande.

Berit: Men dei utforskande samtalar kjem heile tida. Dersom eg skulle ha sett karakter på dei hadde eg jobba meg i hel. Eg prøver å gjere det hyggeleg, dei får ta med kaffikoppen sin, det er planter på bordet, det er litterære samtalar. Eg har hatt elevar som har kome til meg etter Vg3 og spurt «Kven skal eg snakke med om såne viktige ting no når eg ikkje kan sitje og prate om livet og dei store spørsmåla?». Eg trur mange av dei likar det veldig godt. Om eg hadde kalla det *vurderingssamtale* og sett karakter trur eg det hadde blitt ein heilt anna ting.

Intervjuar: Dei får ikkje noko respons då etter den samtalen?

Berit: Nei, eg gjorde det før, men eg har gått bort frå det og. Men eg tar notat for meg sjølv, og når vi kjem til den samtalen, seier eg «i desse samtalar har du - , du forstår tekstane kjempegodt, men du må arbeide med å bruke desse fagomgrep gjennomgåande». Eller, «er det vanskeleg å ta ordet, kvifor?». Då har eg jo sett dei litt over tid. For dei kan jo ha dårlege dagar. Og så kjem vi med karakterane våre.

Intervjuar: Ja, og om dei då berre har to såne sjansar, då -

Berit: Ja, ikkje sant. Tenk om sjefen min skulle ha kome kvar sjuande time og berre «det var ein dårleg time». Om eg hadde ein dårleg dag og fekk karakter 3, seier det noko om kva eg gjer? Det er så hardt å setje karakterar. Vi treng den heilskaplege tanken. Og det tenker eg skal gå an også med standpunkt-karakterar.

Intervjuar: Ja, då meiner du - ?

Berit: Ja, eg er jo i mot vurderingsregimet, og eg tenker at fleire fag, -

Intervjuar: Ja, du meiner andre fag?

Berit: Ja. Eg veit at dei har prøvar kvar einaste fagdag, det blir sett karakterar i hytt og vêr. Det er voldsamt. Det plagar meg.

Intervjuar: Mmm.. Eg forstår at det kanskje er vanskeleg å telje, men har du nokon tankar om kor mange slike utforskande samtalar ein elev har i løpet av ein termin.

Berit: Av og til er det mindre grupper, av og til deler eg klassen i tre, eg deler i to, og av og til plenum. Og av såne samtalar tenker eg kanskje 8-10? Det var kanskje litt å ta i. 6-10.

Intervjuar: I løpet av ein termin?

Berit: Ja. Det *er* det som er undervisning mi. Og så har dei av og til presentasjonar og. Og så skriv dei. Eg kan jo sjølvstå å undervise på tavla, men det er korte bolkar. Det handlar først og fremst om å lese tekstar og snakke om tekstar, å lese tekstar og snakke om tekstar.

Intervjuar: Det er veldig fint. No har du jo snakka ein del om tilbakemelding eigentleg, og om korleis dei arbeide med tilbakemeldingane. Men f.eks. på Vg3, når dei har desse skrive-dagane som minner om heildagsprøvar, arbeider dei då vidare med det?

Berit: Nei. Og eg kjenner jo litt på det. Det er jo ein ting som må nemnast her. Når dei får tid til å skrive heime, veit vi ikkje kor mykje hjelp dei får. Og har dei ressurssterke foreldre, nokon har jo norsklærarforeldre, sant. Og det er ikkje sånn at vi seier at dei ikkje kan få noko hjelp, når dei skriv i prosess, så ligg det jo der. Der det som kanskje er fordelene med dei skrivedagane på Vg3. Det at vi får testa kor sjølvstendige dei er, i større grad. Om dei har fått veldig mykje hjelp, blir det eit korrektiv. Eg er komfortabel med å ha fire slike skrivedagar, på Vg3. Det der er jo ei problemstilling dei som har standpunktfag vil ha og.

Intervjuar: Ja, no har du jo snakka ganske tydeleg om kva type vurderingar du har, og ei innvending mot karakterfri undervgsvurdering er jo kva er vurderingsgrunnlaget for halvårsvurdering, men det verkar som du har eit fastsett grunnlag for karakter? På Vg1 er det denne mappa i skriftleg, kva med munnleg?

Berit: Ja, munnleg er det meir ei heilskapsvurdering, med utgangspunkt i dei vurderingskriteria dei får. Og så er det mappa.

Intervjuar: Korleis dokumenterer du vurderingane?

Berit: Karakteren kjem på [læringsplattform].

Intervjuar: Ja, for då får dei karakter på mappa på slutten av terminen?

Berit: Ja. Og då går eg ikkje inn i tekstane deira og kommenterer. Då får dei ein sluttkommentar og ein karakter.

Intervjuar: Ja, så når dei har levert ein ferdig tekst går du ikkje inn og gir ny tilbakemelding?

Berit: Nei, eg gir berre tilbakemelding i tekstar når eg veit at dei faktisk kan bruke dei til noko. Viss ikkje er det jo slik «her burde du endre», og så - kjempebra, liksom!

Intervjuar: Ja det er jo det klassiske. Du har jo snakka ein del om kvifor du har gått bort frå karakterar. Korleis synest du det er å arbeide med vurdering på denne måten?

Berit: No er eg tilfreds. Eg synest eg får vektlagt det eg ynskjer å vektlegge i faget. Det er dei gode samtalanene om tekstar og det er utviklinga. Når dei held presentasjonar, ynskjer eg alltid at dei skal få vere personlege, og bruke seg sjølv på eit vis, og at dei skal få velje sine eigne problemstillingar. Og i den skriftlege vurderinga, i staden for å slite meg ut og skrive mykje i ein tekst dei uansett aldri skal få gjort noko meir med, gir det meir mening for meg, det er meningsfylt arbeid, ja du veit jo godt at rettarbeid er veldig tungt.

Intervjuar: Ja.

Berit: Men når det er tungt, og heller ikkje gir mening så var det nesten håplaut, og det var vel ein av grunnane til at eg begynte å endre, og gjekk over til prosess. I tillegg til at eg hadde [lærar] som norsklærar, og han jobba jo i prosess med oss. Og det hang på ein måte igjen. Men no sit eg jo og rettar Vg3, den første teksten som dei berre har hatt på skrivedagen. Men då prøver eg å seie at «det her får de bruke vidare inn i fordjupingsemnet dykkar. Alle tilbakemeldingane de får her er framovermeldingar til den neste teksten de skal skrive. Og no har dei skrive novelletolking, og så skal dei skrive romantolking i fordjupingsemnet». Og «det er overførbart». Då har eg i alle fall det. Det er ikkje meningslaust arbeid eg gjer, men det er

ting som kan brukast konkret i neste tekst som kjem rett etterpå.

Intervjuar: Ja, for no har dei allereie hatt første skrivedag?

Berit: Ja, det har dei. Og då tolka dei novelle. Og tanken var at dei kan tolke novelle som ei øving til å skrive fordjupingsemne. Og tilbakemeldingane er ei hjelp i fordjupingsemnet. Vi prøver heile tida å finne måtar å gjere det meir meningsfylt og at det gir læring og at det ikkje berre er vurdering. [Seksjonsleiar] er veldig flink til dette her.

Intervjuar: Ja, så de har ein kultur for å arbeide med vurdering på denne måten?

Berit: Ja, og at det skal vere meningsfylt og ikkje berre *chop chop*.

Intervjuar: Er det andre i norskseksjonen som arbeider slik som deg?

Berit: Ikkje like ekstremt, nei. Men meir og meir, har eg inntrykk av. Eg er nok sett på som ein ekstremist når det kjem til vurdering. Alle veit at eg ikkje er så glad i vurdering. Andre har andre syn på det, og det respekterer eg. Dei er veldig flinke, og eg trur elevane deira har det veldig bra. Men det er ikkje slik at alle gjer det sånn, nei. Og [seksjonsleiar] legg ein del føringar, men ho lar oss få lov til å gjere det som blir best for oss.

Intervjuar: Ja, det er kanskje fint å få gjere det ein trur på sjølv.

Berit: Ja, det er noko med det.

Intervjuar: Du snakka litt om at elevane gir tilbakemeldingar til kvarandre på denne appellen, brukar du det i andre samanhengar?

Berit: Eg gjorde det faktisk meir før, det burde eg gjere meir.

Intervjuar: Vurderer dei seg sjølve - eller det gjer dei jo openbert i dei samtalane de har om vurdering?

Berit: Ja, vi prøver jo å få til det då, at dei sjølve skal ha gjennomført ein refleksjon, både munnleg og enkelte plassar skriftleg, men der og synest eg at eg har utviklingspotensiale. Det er sånn som eg tenker at eg skal få til å gjere ordentleg, og så, gidd eg ikkje. Så kvarandrevurdering og meir strukturert eigenvurdering, der har eg litt å gå på.

Intervjuar: Det er jo ikkje alltid så lett å få til. Er det noko du kunne tenke deg å gjere annleis? No nemnde du jo kvarandrevurdering og eigenvurdering.

Berit: Ja, dét. Akkurat no er eg eigentleg ganske tilfreds. Men det har vore ein lang prosess å kome hit. Eg har brukt 15 år, eller 12 då, på å lande. Det har veldig ofte vore veldig mykje eg har hatt lyst til å gjere annleis. Men eg synest at eg har funne, saman med elevane, noko som eg kan leve med, og som lar fokuset vere sånn som fokuset skal vere. Det er heilt sikkert ting eg kunne ha gjort annleis. Eg vil alltid ha meir tid, eg skulle hatt mykje meir tid. Eg kunne tenke meg å løyse opp timeplanen litt, slik at vi for eksempel kunne hatt samtaleveke. Og det er noko vi har snakka om på [skulen] og, der vi berre har sett av ei heil veke, alle faglærarane kanskje, til å ha samtalar med elevane våre, om faget, om korleis det går, og kva ein kan gjere betre. Eg synest dette med dobbelttime er veldig lite fleksibelt. Eg skulle heilt sikkert gjere

ha prata enda oftare med dei, eg får ikkje det til. Men det som reddar situasjonen er jo igjen desse tre åra, prosessen. Eg får vore med elevane over tre år. Eg trur alt hadde blitt veldig mykje vanskelegare om eg berre hadde hatt eitt år med dei. Då hadde eg akkurat kome i gang, og så hadde eg sagt hadet. Og på grunn av det synest eg det går bra.

Intervjuar: Er det noko du saknar eller føler du mistar når du vurderer utan karakterar?

Berit: Nei. Eg kunne sikkert gitt meir fortløpande tilbakemeldingar om kva dei gjer bra og kva dei kunne gjort betre, men då hadde eg måtta slutte som lærar, fordi det hadde eg ikkje klart. Ja, meir tid igjen. Dersom eg hadde hatt ein klasse, eller om det hadde vore ti timar i veka, eller eit eller anna. Ein kan alltid gjere alt både meir og betre. Men eg er jo litt sånn "godt nok" sjølv, eg prøver å leve litt etter det. Eg skal eigentleg ikkje bruke det der flink pike-omgrepet, men eg er litt meir sånn «no vart det sånn, no legg vi det vekk, eg tenker ikkje meir på det». Om det ikkje går bra får vi prøve å reparere det på noko vis.

Intervjuar: Synest du det at du ikkje gir karakterar undervegs gir mindre arbeidsbelastning?

Berit: Ja, det synest eg absolutt. Eg skal berre ha ein samtale med dei. Ein kollega sit og skriv kommentarar til dei på [læringsplattform] etter nesten kvar einaste vurdering, kanskje 6-7 munnlege, eg forstår ikkje at ho greier det. Eg får faktisk nesten angst av å tenke på det. Ho er sikkert superflink, og sikkert mykje flinkare enn meg. Eg har jo pedagogiske grunnar til å ikkje gjere det sånn, men i tillegg er det mykje meir arbeid å gjere det sånn som ho gjer det. Og så får eg jo glede av å snakke med dei då. Det er jo noko med å sjå dei i augo og kanskje seie, «Korleis går det med deg eigentleg, lenge sidan eg har snakka med deg». Og så kan vi begynne å snakke om korleis det går. Eg synest det er så fint, eg likar å snakke med elevane mine. No er det er ein ekstra grunn til å prioritere og setje av tid til det. No hugsar eg ikkje kva spørsmålet var, har eg svart på det?

Intervjuar: Jo, du har svart på det. Om det var arbeidssparande, -

Berit: Ja, det er arbeidssparande.

Intervjuar: Opplever du at elevane er meir bevisst på eigen læringsprosess når dei ikkje får karakterar?

Intervjuar: Ja, det vil eg seie. Før fekk dei jo berre karakterar, det var ferdigordna. Det er utruleg vanskeleg å seie. Eg skulle ha jobba enda meir med det, kanskje dei nærast kunne ha vurdert sin eigen tekst. Fullstendig då, før eg gir min vurdering. Det skal eg kanskje gjere? Eg kunne ha jobba mykje meir med eigenvurdering. Eg trur eigentleg det er ein veldig bra ting, sjølv om dei ikkje likar det. Dei har aldri likt det. Eg trur det er derfor eg har slutta med det. Men eg trur det er lurt likevel. Det er ikkje alltid at dei treng å like noko for at det skal vere bra. Eg kan jobbe meir med metakognisjon om eigen skriving både i forkant og etterkant.

Intervjuar: Har du nokon tips til andre lærarar som kan tenke seg å vurdere meir utan karakterar?

Berit: Slepp kontrollen litt. Den nye læreplanen vi har fått er jo eigentleg fantastisk. Eg elsker han. Der står det jo ganske tydeleg at kompetanse i norskfaget handlar om progresjon, det handlar om kor du skal, det handlar om den djupnelæringa som kjem gjennom ein prosess der du sjølv kan vise kva du sit igjen med. I ein sånn type prosess er det ikkje sikkert at det er

hensiktsmessig å pepre dei med karakterar, fordi det kanskje hindrar prosessen meir enn det hjelper den. Mitt store tips må vere: Set heller av tid til éin god samtale om vurdering mot slutten av kvar termin, der ein gir elevane ein heilskapleg tanke, og der dei sjølve også har fått reflektert ut frå vurderingskriterium. Stress i alle fall ikkje på Vg1 og Vg2. Ein har god tid. Tenk gjennom kva som er viktig.

Intervjuar: Tusen takk for at du har fortalt meg om korleis du arbeider med karakterfri undervegsvurdering. No har eg ikkje fleire spørsmål. Har du noko meir du har lyst å seie eller spør om før vi avsluttar?

Berit: Eg trur eg fekk sagt alt eg, altså. Eg trur ikkje eg har noko meir å seie.

Intervjuar: Det var veldig kjekt å snakke med deg. Tusen takk. Då avsluttar eg opptaket.

## Vedlegg 4C: Transkripsjon av intervju med «Camilla»

Intervjuar: Kva erfaring har du med karakterfri undervegsvurdering?

Camilla: Eg gjer jo stort sett som eg får beskjed om. Tidlegare sette ein jo karakter på alt, men eg har aldri syntest det har vore så veldig kjekt. Å sitje å krangle om det er 4 pluss eller 4 pluss i parentes, det verkar som heilt meiningslause diskusjonar, men nokre elevar heng seg veldig opp i det. På [privatistiskule] sette vi ikkje karakterar, for der set vi ikkje standpunktkarakter, der skal dei berre førebu seg til privatisteksamen. Min jobb er berre å hjelpe dei til å gjere det best mogleg på eksamen, ikkje sjølv å vurdere dei. Det spelar ikkje noko rolle korleis eg meiner det går. Då har eg vent meg til å aldri setje karakterar der. Nokon vil ha ein cirka-karakter, men då prøver eg å seie, «nei du har berre skrive eit kort svar, eg kan ikkje setje karakter på 250 ord, det er jo heilt idiotisk. Så her må vi berre prøve å øve. Og så skal eg seie frå om det er noko eg meiner bør fiksast på, så må du berre stole på at om du gjer slik eg seier så går det fint». Og det gjer det jo. Det går veldig fint med dei. Så det har eg vent meg til. Då eg begynte her sa dei at «her har vi sånn forsøksordning der vi slår saman alle norsk-karakterane til ein karakter, så vi har berre ein karakter i norsk, og så gir vi ikkje karakterar undervegs, vi gir berre karakterar til jul og sommar». Det må ein sikkert, etter ein eller annan paragraf, -

Intervjuar: Ja, det står i Opplæringslova.

Camilla: Ja, nettopp. Så vi gir så få karakterar som vi overhovudet kan sleppe unna med. Det syntest eg var heilt topp. Det synest eg er heilt strålende. Å berre gi kvalitativ vurdering, å kommentere det som er bra og dårleg, utan å vurdere det med eit tal, det passar meg utmerka. Då slepp eg å bruke krefter på det talet. Nokre lærarar har jo eit sånt skuggesystem, dei set ein karakter berre at det er hemmeleg for elevane. Men det gjer ikkje eg.

Intervjuar: Nei?

Camilla: Nei, eg prøver å tenke minst mogleg på det, og berre konsentrere meg om kva som er bra og dårleg, og kva som går an å kommentere.

Intervjuar: Gjeld dette alle trinn, eller berre Vg1?

Camilla: Både Vg1 og Vg2, men no er jo dei nye læreplanane kome, så no må vi jo gi dei to karakterar. Dei som i år går på Vg3 skal plutselig få tre karakterar, så no må vi begynne å øve litt på å få karakterar. No må realitetane setje inn. Men eg synest jo det er ubehageleg. No skal dei jo skrive eit kort svar. Å setje karakter på eit kort svar, det er jo altfor lite arbeid. Å setje karakter på  $2+2=4$  liksom, det går ikkje an å setje karakter på så lite arbeid. No har eg lova dei at vi skal gjere det no, men det blir veldig uvant for meg. Eg har sagt at dei får ein veldig rund karakter, for eksempel berre heile karakterar, ikkje pluss og minus. Du måler noko veldig nøyaktig som ikkje lar seg måle veldig nøyaktig. Det gidd eg ikkje.

Intervjuar: Gjeld det berre norskfaget dette prosjektet på skulen?

Camilla: Ja, men det er litt ulike meiningar blant lærarane ved skulen. No er det bestemt at dei skal prøve seg i historie på Vg2, for det er og eit fag det ikkje er standpunkt. Då kan dei og dempe ned fokuset på karakterar på Vg2, og heller gjeninnføre karakterane på Vg3.



Intervjuar: Veit du kor lenge de har hatt dette prosjektet på denne skulen?

Camilla: Nei, det er mange år, men det kan eg finne ut. Det var frå før eg starta, sikkert så lenge dei har fått lov. Det var ein del av eit opplegg der dei har forska litt på kva skal ein gjere med norsk og sidemål og hovudmål, og så blir det rabalder om du gjer noko med sidemål, og nynorsksfolket hyler om det ikkje er eigen karakter i nynorsk. Men alle synest det er eit helsike å setje så mange karakterar. Til jul skal dei ha tre karakterar plutselig. Eg er vane med å setje ein veldig omtrentleg karakter. Og no skal eg setje tre veldig nøyaktige karakterar. Korleis skal eg få vurderingsgrunnlag? Korleis skal eg setje karakter i alle tre disiplinane? No har dei jo redusert til to karakterar. Eg veit ikkje om det hjelper så mykje. Eg er veldig nøgd med å berre ha éin karakter på Vg1 og Vg2. Då treng det ikkje vere så nøye å ha vurdering i kvar einaste disiplin i kvart semester. Du kan variere, eit semester kan du ha veldig mykje nynorsk, eit anna kan du ha mykje munnleg. Men om du skal setje standpunktkarakter i alle desse deldisiplinane, ja, då må du ha to vurderingar i det, og to i det, det blir så veldig matematisk og rigid. Det likar ikkje eg.

Men det krev jo litt å roe dei ned, for dei som går på denne skulen har veldig gode karakterar. Når dei eg har på Vg2 i år begynte i fjor, var det ingen i klassen som hadde lågare enn 5 i snitt. Då er dei veldig opptekne av karakterar, og vane med å få gode karakterar. Det tar ei stund å dempe ned.

Intervjuar: Korleis gjer du det då?

Camilla: Nei, eg prøver å snakke med dei: «Kva skal du med den karakteren? Nei, vi vil jo vite korleis vi ligg an, korleis vi står. Ja, men hjelper det? Om du ikkje får 6, kva hjelper den femmaren for å få deg vidare?» Men dei roar seg etterkvart. Etter ei stund godtar dei at det er sånn her. Norsk på Vg2 er jo berykta for at det ikkje akkurat er viktigast, men sånn er det om dei får karakter eller ikkje. Dei forstår det uansett. Det er ikkje karakterane som gjer norskfaget viktig eller ikkje.

Intervjuar: Korleis arbeider du med vurdering når du ikkje gir karakterar?

Camilla: No dei siste par åra har eg rett og slett spurt elevane om dei vil ha munnleg eller skriftleg tilbakemelding. Kanskje halvparten vil ha skriftleg. Då skriv eg til dei i [læringsplattformen] kva som er bra eller dårleg. Eg brukar relativt kort tid på såkalla retting, eg kommenterer ikkje alt som er feil. Eg kommenterer ikkje alle kommafeil og sånn.

Intervjuar: Har du noko du fokuserer på?

Camilla: Ja, eg kommenterer det vi har lagt vekt på. Og så er eg veldig oppteken av avsnitt. Vi må organisere oss rundt avsnitt, altså at vi skriv avsnitt for avsnitt. Vi må ha temasetning, vi må ha eit eksempel på det du påstår. «Å, her har vi ein metafor», då vil vi gjerne vite kva ord nøyaktig du meinte. Vi øver på slike ting. Eg kommenterer gjerne det når vi for eksempel øver på kortsvar. «Der presenterte du teksten, der sa du kva temaet var». Eg prøver å legge merke til kva dei gjer. Og så viser eg ein del elevtekstar i klassen, og ber dei leite etter kva som er bra: «Kvifor er dette eit bra svar?» I alle fall på kortsvar. Det har eg frå [privatistskule], der øver vi på kortsvar, vi skriv dei nesten sånn formularisk, først gjer du sånn, så gjer du sånn, ein setning og så ferdig.

Intervjuar: Korleis arbeider dei vidare med dei tilbakemeldingane dei får?

Camilla: Nei, det er eg ikkje så god på. Det har lenge vore på moten at dei skal skrive på nytt etter dei får tilbakemelding. Min erfaring er at korkje eg eller elevane er interessert i det. Det er ein veldig tung materie. Berre nokre veldig få gidd det. Du har jo ikkje lyst til å skrive ein tekst du er ferdig med på nytt. Men under slike heildagsskriveøkter lar vi dei få lov til å samarbeide. Mange av oss driv med det, vi har organisert det slik at dei får snakke saman. Først les dei novella, eller kva det no er, og så har dei ein halvtime der det er lov å snakke saman, dei sit alltid fire og fire saman på bord. Deretter pleier eg å setje meg ein plass, og så kan dei kome og be om tilbakemelding undervegs, medan dei skriv. Dei er veldig mottakelege for tilbakemelding FØR dei er ferdige. Men når dei er ferdige er dei ikkje mottakelege for tilbakemelding for å skrive det på nytt, og det forstår eg jo godt. Då er det mest om å gjere å skryte av det dei får til, og ikkje kritisere det dei ikkje får til.

Intervjuar: Men når du har heildagsprøve, har du høve til å ha klassen heile dagen?

Camilla: Ja, bortsett frå om du har to klassar på same trinn.

Intervjuar: Du har ikkje undervisning i andre grupper same dag?

Camilla: Nei.

Intervjuar: Har de fleire slike heildagsprøvar, eller kallar de det skrivedag?

Camilla: Ja, her er det organisert. Eg bestemmer ikkje når det skal vere vurdering. Vi får ein fagplan, og der står det når det skal vere tretimarsøkt, og når det skal vere heile dagen. På Vg1 trur eg berre det er ein heildag og ei tretimarsøkt i løpet av eit semester. Det er kanskje litt lite om dei skal bli flinke til å skrive. Vi kan ikkje ha fleire. Vi skal følge prøveplanen. Vi er ikkje nøydd til å ha skriftleg når det står på prøveplanen, men vi har ikkje lov til å bruke andre dagar. Det er tilpassa at dei ikkje skal ha fleire enn to vurderingar i veka, for eksempel. Leiinga fordeler det jamt og trutt utover semesteret. Og så blir det lagt på timeplanen, med a- og b-veker, og så har vi c-veker, og der ligg det heile dagar for alle fag. På Vg3 får vi to heile dagar per semester, sidan det er to skriftlege karakterar. Då har vi to heile dagar på Vg3 når det nærmar seg jul. Elles så har vi berre to korte.

Intervjuar: Kor lenge?

Camilla: Tre timar.

Intervjuar: Korleis arbeider dei då?

Camilla: Då har vi ein kombinasjon. No har dei begynt med fordjupingsemnet. På tysdag skal dei skrive eit kort svar, men det er litt lite arbeid på tre timar, så då skal dei ha ein fagsamtale i tillegg. Eg tar dei ut i grupper medan dei skriv. Då får dei både skriftleg og munnleg på tretimarsøkta. No er det mest for å få dei i gang med fordjupingsemnet. Vi har eit delvis fellesopplegg på fordjupingsemnet. Dei skal dei vere ferdige med å lese den første boka før den tretimarsøkta. Det er for å sørge for at alle kjem i gang og ikkje blir hengande etter. Dei er ikkje så glade i å lese. Mange synest det er veldig langt å lese 300 sider. Men det er jo berre første boka, etterpå skal dei jo lese 300 sider til.

Intervjuar: Får dei noko tilbakemelding etter fagsamtalen?

Camilla: Ja, då får dei karakter på det.

Intervjuar: Ja, for dette er i Vg3?

Camilla: Ja, Men i Vg2 får dei ikkje det. Der har dei nett hatt ei formell vurdering i ei sånn økt. Eg prøver å tvinge flest mogleg å delta i den «Ta ordet»-konkurransen. Alle har laga ein tale som passar til temaet som i år er makt. Dei hadde innleveringsfrist her om dagen, då måtte dei levere eit manus til talen og ein video av at dei held talen. Ideelt sett held dei talen for dei andre på bordet, for tre andre publikum. Dei vegrar seg for å presentere for klassen, og så tar det veldig lang tid, så vi prøver å legge til rette for at dei kan ha eit passeleg stort publikum. Dei fleste finn seg i å ha presentasjon for dei andre på bordet. Eg har nokre kandidatar eg tenkte eg skulle prøve å få til å vere med i konkurransen. Eg har fått det til før, men denne klassen er uvanleg engstelege. «Kva er du redd for? Kva er det du trur skal skje? At dei andre skal le av deg?», nei, det kan dei ikkje heilt forklare. Eg kan ikkje hugse at vi var så redde. Men vi vart ikkje tvinga til å halde presentasjonar. Det fanst jo ikkje på 80-talet då eg gjekk på vidaregåande.

Intervjuar: Men når dei held presentasjon for kvarandre, vurderer dei kvarandre då?

Camilla: Ja, då er det jo meininga at dei skal hjelpe kvarandre til å få talane best mogleg. Vi har jobba med retorikk, og sett på andre talar, og korleis blir ein tale bra. Dei skal hjelpe kvarandre før eg ser dei på video og skal seie mi meining, og hjelpe kvarandre til å finne kandidatar til kven som skal delta i konkurransen. Dei høyrer jo meir på kvarandre enn på meg. For om dei andre meiner at det er bra er det eit ekte kompliment, og ikkje berre ei lærarmeining. Eg skal sjå på desse videoane i helga, og snakke med dei som ikkje er så redde, om dei har noko fornuftig å seie.

Intervjuar: Så desse videoane er sluttproduktet?

Camilla: Ja, for dei fleste. For nokre er det jo litt i overkant å spele inn den videoen framfor andre. Eg tenkte å arbeide vidare med dei som vil delta i konkurransen. eg mistenker at det ikkje er så mange. Det er jo ein eigenvurderingsfunksjon i [læringsplattform], så eg bad dei skrive der om dei kunne tenke seg å framføre framfor klassen og om dei kunne tenke seg å vere med i Ta ordet-konkurransen. Blant dei få som har svart til no har dei fleste svart «Eg vil IKKJE framføre for klassen».

Intervjuar: Sånn eigenvurdering, brukar du det i andre samanhengar?

Camilla: Ja, eg brukar det veldig mykje. Eg brukar det når eg set karakter. Eg set ikkje karakter på dei, det må dei gjere sjølv.

Intervjuar: Å ja?

Camilla: Ja, eg lagar eit slags skjema, nesten som ein prøve, eg kallar det ikkje prøve for elevane, eg kallar det eigenvurdering. Dei har eigenvurdering kvar gong dei gjer noko, eller ikkje på alt, for dei sjølv synest ikkje det er så kjekt. Og til jul og sommaren lagar eg gjerne ei spørjegreie med alt vi har vore gjennom. Då så spør eg sånn, «Veit du kva ein temasetning er? Kjenner du til appellformene? Kva er eigentleg patosappell?», mest for at dei skal ransake sin eigen hjerne og prøve å hugse. «Har eg lært noko? Kan eg noko eigentleg?» Og så spør eg nedst: «Kva karakter synest du sjølv at du skal ha i norsk?», og så svarer dei. Så lenge dei har

samanslått karakter kan eg jo alltid seie at «om du ikkje kan nynorsk kan du ikkje få 6 i norsk». Så det er ingen som svarer at dei skal ha 6 i norsk, sjølv om dei er ganske flinke i nynorsk til å vere herifrå. Alle svarer 5 eller 4, det er det nivået vi ligg på skulen. Nokre få svarer 3. Og så får dei det dei seier sjølv.

Intervjuar: Og det samsvarer godt med det du meiner?

Camilla: Ja, dei fleste ligg jo der i 4/5-sjiktet. Det sparer meg for enormt mykje arbeid, for eg har jo ikkje hemmeleg karakterliste. Om eg skulle ha sett karakter på dei heilt aleine hadde eg måtta gå tilbake i alt arbeidet dei har gjort i løpet av året. Kvifor skal eg gjere det i første klasse? Det er jo heilt bortkasta arbeid. Om dei kan få ein karakter dei sjølv føler seg vel med, og som ikkje er heilt ute og sykklar, altså om dei foreslår 6 og ligg ein heilt annan plass så får dei ikkje det, og då må eg jo snakke med den eleven. Men dei er ikkje ute og sykklar, dei er ganske realistiske i si eiga vurdering. Dei skriv kva karakter dei vil ha, og kvifor. Det er fint. Det er veldig raskt for meg.

Intervjuar: Du snakka om ein appell. Korleis viser dei kompetanse munnleg?

Camilla: Då pleier vi å avtale på førehand, «kva er det du skal vise?», på ein måte. Sånn som no, på fordjupingsemnet på Vg3, der vi har eit fellesopplegg. Eg har jo 60 elevar, eg kan ikkje ha 60 elevar som virrar omkring i ein skog eg ikkje er kjent i. Vi har dystopiar. To tredjedelar les 1984, og ein tredjedel har valt eit eige opplegg. Dei som vil kan velje eit eige opplegg. Då har vi samtalar i grupper. Dei får vurderingskriterium, dei blir omtrent som så: «Du må vise kjennskap til boka, bevis at du faktisk har lese 1984, eller at du har lese noko sånn at du kan late som at du har lese boka, men då må du late som ganske godt. Og at du kan reflektere over boka. Og at du kan ha ein samtale.» Eg skal førebu nokre spørsmål om boka, ikkje om handlinga, men meir tematisk. Dei må vere bevisste på at dei skal bygge vidare på det andre seier i samtalen, «ja interessant, og dessutan», og sånn.

Intervjuar: Korleis vurderer du det då?

Camilla: På ein veldig omtrentleg måte. Dei må vise at dei kan delta i samtalen, og at dei kan seie noko som heng saman med det førre person seier.

Intervjuar: Ja, og dette var Vg3 sant, dei får jo karakterar. Korleis arbeider du med munnleg for dei som ikkje får karakterar?

Camilla: Ja, det er litt det same. Litt fagsamtalar, og litt presentasjonar. Og så har eg mykje småpresentasjonar i klasserommet der eg kanskje smugvurderer dei utan at dei veit. Vi deler stoff litt utover, og så presenterer dei for kvarandre. Det er mest for å øve på å presentere for kvarandre. Dei er jo så redde. Om du ikkje kallar det for ei formell vurdering blir dei ikkje så redde.

Intervjuar: Kva får dei vite om kva nivå dei ligg på i løpet av semesteret? Snakkar de om karakterar i løpet av semesteret?

Camilla: Nei, minst mogleg. Men dei fleste har jo ein sjølvtilitt på kva dei ligg på. Dei er jo flinke, det er ikkje så stort sprik i feltet. Det er jo frå 4 og opp dei fleste ligg. Dei svakaste ligg kanskje på ein svak 4, men det har vore veldig få.

Intervjuar: Opplever du at dei veit kva som skal til for å forbetre seg?

Camilla: Ja, det er jo det vi er opptekne av. «Korleis kunne dette ha blitt betre?» Den samtalen har vi jo uansett kor flinke dei er. Det forsøker vi å hamre inn i dei: «Det er ikkje så interessant kor du er akkurat no, det er interessant kor flink du er på Vg3. Då kan du ikkje segle avgarde på det du kan frå ungdomsskulen, du skal jo lære noko nytt medan du går her.»

Intervjuar: Har de samtalar om korleis dei ligg an i løpet av terminen?

Camilla: Ja, vi har jo slike samtalar. Eg hugsar ikkje kor mange. Lærarar er litt i opprør mot alle desse samtalanene. Eg likar jo godt å snakke med dei, og eg likar å gi munnleg tilbakemelding til dei som vil ha det. Det er jo mykje meir hyggeleg å snakke med dei om korleis dei ligg an, enn å skrive det. Men vi skal jo ha fagsamtalar så og så ofte. Eg blandar det saman fordi eg er kontaktlærar, då skal ein jo og ha samtalar. Det er så enormt tidkrevjande når alle lærarane skal ha samtalar med kvar einaste elev kvart einaste semester, og du skal ha rom til det, og du kan ikkje bruke dine eigne timar, så du må ta dei ut, det er eit enormt logistikkproblem. Ja.

Intervjuar: Kva baserer du terminkarakterane på? No har du jo sagt at elevane sjølve får foreslå?

Camilla: Ja, eg forsøker å lage ei oppsummering i ei eller anna spørsmålsform om alt vi har vore gjennom, anten det er litteratur eller skriveteknisk, og så prøver eg å stille spørsmål om kva dei sjølve tenker dei har fått med seg: «Kan du dette, kan du sånn, kan du gjere dette, hugsar du noko av det?». Og så spør eg dei om kva dei sjølv meiner dei fortener. Eg gjer det på ein veldig enkel måte for meg, på ein så uformell måte som mogleg. Eg er ikkje noko fan av korkje kompetansemåla, dei er jo heilt uforståelege, du kan ikkje bruke dei for elevar, dei forstår jo ingenting, eg forstår dei jo knapt sjølv, og sånne vurderingskriterium, høg og middels, det er jo heilt uforståeleg. Eg føler at det er å drukne folk i vurderingskriterium. Eg prøver å bruke eit heilt vanleg språk. Og så tenker eg at du ikkje treng å bruke ein setning for høg og ein annan for middels og sånn. Eg synest det er tåpeleg. Om ingen ser på meg og forlanger at eg skal gjere det slik, så gjer eg det ikkje slik. Om du seier at for å få høg måloppnåing må du gjere sånn, så forstår vel alle av seg sjølv kva som er middels og låg, du treng ikkje gjenta det to gonger til. Eller? Eg tenker det. Eg føler ikkje at elevane ikkje forstår. Det er ikkje eit problem. Dei forstår godt kva som skal til for å oppnå god karakter og ikkje god. Eg føler ikkje at det er eit problem.

Intervjuar: På Vg3 då, har du same type vurderingsgrunnlag der?

Camilla: Nei, ja, nei, der må eg jo begynne å bli meir formell. Eg har ikkje laga det, men der tenkte eg at eg skulle lage noko meir formelt. Eg lagar ikkje sånne rubrikkar med låg, middels, høg, men skriv kva det er vi vurderer. «Du må vise at du har lese boka», sant. «Du må vise at du kan snakke saman med andre om boka. At du kan lytte og seie noko som passar saman med det dei andre seier. Du må kunne ha ein viss refleksjon om innhald utover plottet, tematikken».

Intervjuar: Så når du set terminkarakteren, så baserer du deg på dei formelle vurderingane dei har hatt?

Camilla: Ja.

Intervjuar: Lagar du sånne spørsmål til dei på Vg3 sånn som på Vg1 og Vg2?

Camilla: Ja, det kjem eg til å gjere. Men det er jo litt for å forsikre meg om at vi er av same oppfatting, ein har ikkje lyst på klaging og surmuling.

Intervjuar: Ja, korleis dokumenterer du vurderingane?

Camilla: Det er så mykje bortkasta tid om dei blir sure og misfornøgde. Det har ein ikkje lyst til. Om ein veit kva dei sjølv tenker er det litt lettare. Med alle dei ein er einige med, veit ein jo at det ikkje blir problem. Og om dei har ei heilt anna forståing av enn deg, så kan ein ta ein prat med dei før ein set karakter.

Intervjuar: Men på Vg1 og Vg2, når du ikkje set karakter, korleis dokumenterer du det?

Camilla: Skriftleg tilbakemelding ligg på [læringsplattforma], men munnleg tilbakemelding ligg jo ingen plass. Det ligg berre i hukommelsen til eleven. Eg opplever ikkje at det er noko jag etter å dokumentere på Vg1 og Vg2, men på Vg3 er det kanskje litt annleis. Mange er opptekne av det, og spør og. No har vi jo innført dette Visma-systemet, og då skal vi legge ut vurdering der. Men det er godt nok å skrive «sjå [læringsplattforma]», eller berre «jamfør munnleg tilbakemelding». Vi kan jo ikkje ha på lydopptak av tilbakemeldinga, ein plass må jo grensa gå. Sjølve karakteren skal vere dokumentert i Visma, men den kvalitative vurderinga treng ikkje stå nokon plass. Trur eg. Det får jo vere grenser for byråkrati. Slik som med fråvær. Dei skal seie frå på førehand og i ettertid og melding og vi må klikke i systemet heile dagen. Det er ikkje vanskeleg, men ein brukar heilt urimeleg mykje tid på fråvær. Og enda no når dei berre kan bløffe seg ut frå fråvær. Dei kan berre seie eg var sjuk, og så får dei ein sånn R. Eg synest jo generelt alt sånn formalia berre er irriterande, altså karakterar, fråvær, alt syg energi ut av situasjonen, vi må jo konsentrere oss om å lære. Det er noko heilt anna enn å vurdere. Eg likar å lære meg nye ting, i alle fall saman med elevar. Men å vurdere noko, sånn formelt, det er heilt gruvsamt keisamt. Eg får ingenting ut av å setje karakterar. Men det er veldig kjekt å følgje dei heilt fram til eksamen, slik som eg gjer på [privatistskulen]. Det er superhyggeleg når det går bra på eksamen, det er jo premien, men vi treng ikkje halde på med å setje karakterar undervegs. «Eg fekk 6 på munnleg», seier dei. «Ja, det er jo fordi du har øvd, du får jo ikkje 6 på eksamen av at eg set 6 på deg undervegs». At dei øver seg på munnleg, og øver seg på å snakke om Gunnlaug Ormstunge, det hjelper jo.

Intervjuar: Korleis syns du det er å arbeide sånn som dette, at du slepp å gi elevane karakterar undervegs i semesteret?

Camilla: Eg synest det er heilt topp. Eg snakka med sjefen min her ein dag, og det er eit eller anna prosjekt i fylket, og eg sa at eg er veldig nøgd med å ikkje gi karakterar, det er litt delte meiningar i kollegiet. Og då sa ho at eg kunne vere med i dette prosjektet. Det er nokon som skal ha eit prosjekt her, der det skal vere lærarar med. Ho var ute etter å finne lærarar som var einige i at vi skal ha karakterdemping.

Intervjuar: Det prosjektet hadde vore interessant å høyre meir om.

Camilla: Ja, det kan eg sende til deg om eg hugsar. Det var i alle fall nokon som skulle kome hit med elevar og lærarar, sikkert for å finne ut korleis det kan gjerast. Eg er jo skeptisk med ein gong det skal formaliserast. Eg er med i ei lærargruppe på Facebook, og langt ned i barneskulen driv dei med rubrikkar for låg, middels og høg, det er jo karakterar det og?

Intervjuar: Jo, det er vel berre eit anna språk?

Camilla: Ja, det er jo berre eit anna språk, du berre omset det til smilefjes og surefjes og midtimellomfjes, men det er jo karakterar. Ein kan ikkje halde på sånn, då kan ein berre kalle det for tal og bokstavar. Om ein ikkje skal ha karakterar skal ein ikkje ha karakterar. Då kan ein ikkje klistre sånne stempel på.

Intervjuar: Pseudokaraktersystem, på ein måte?

Camilla: Ja eg snakkar jo ikkje slik til mine elevar, «låg måloppnåing», eg bruker ikkje slike ord i det heile tatt. Ein kan ikkje snakke slik til folk. Tenk om sjefen min skulle ha snakka sånn til meg, «eg synest det var ganske middels måloppnåing på det møtet», ein kan jo ikkje halde på sånn. Det er ein utidig måte å snakke på.

Intervjuar: Er det noko du skulle ynskje du gjorde annleis i måten du arbeider med vurdering på?

Camilla: Ja, eg har alltid ein ambisjon om at eg skal gi tilbakemelding veldig fort, og mest mogleg munnleg. Men så endar ein opp med at skuledagane berre går, og plutselig har det gått så mange dagar at eg berre «Åh! No har det gått så lang tid at no må dei berre få tilbakemelding før nokon oppdagar for ein dårleg lærar eg er», og så endar det med at eg legg ut skriftlege tilbakemeldingar på [læringsplattforma] om kvelden. Og så er eg sur for at eg må gjere det om kvelden, for føretrekker å gjere det på dagen. Men plutselig går tida, og så er eg mindre organisert enn eg skulle ynskje. Det er vanskeleg. Når skal ein snakke med elevane? Anten må eg ta det i mine eigne timar, og det passar jo ikkje alltid så godt, elles må eg stele dei ut av andre sine timar, og det er heller ikkje så populært.

Eg har to Vg3-klassar. Eg skal ha 60 samtalar. Dei skal ha ein munnleg presentasjon, der dei sjølve skal snakke i 15 minutt, og så skal vi snakke saman i 15 minutt etterpå, som ein munnleg eksamen. Korleis eg skal finne 60 halvtimar i løpet av desember, eller i slutten av november, det forstår eg ikkje. Eg har jo ein heildag eg kan bruke til dette, for eg må ikkje ha skriftleg då, men eg må nesten ha skriftleg på den eine. Eg får heller ikkje 60 halvtimar inn på ein dag, så det er rett og slett vanskeleg å finne tid. Det var faktisk lettare å få til då vi hadde heimeundervisning under korona. Då kunne dei berre snike seg ut av ein historietime og inn på min Google meet, og så vart det litt avveksling. Men no når vi er tilbake til vanleg undervisning er det eit hardt tidsproblem.

Intervjuar: Du snakka om hjelp på skrivedagen, i alle fall på Vg2 og Vg1. Korleis er det på tretimarsøktene, får dei noko hjelp undervegs då?

Camilla: Det kjem litt an på. Eg pleier å la det vere litt opp til dei. Eg set meg her, så kan dei kome å få hjelp.

Intervjuar: Ja, så dei kan få rettleiing og hjelp undervegs, det er ikkje som ein prøve liksom?

Camilla: Nei, men eg har sagt til Vg3 at dei må dei venne seg til ein eksamenssituasjon, så det blir meir og meir slik at dei ikkje kan få snakke saman, at dei må sitje musestille og skrive ein og ein. Dei må øve på det, slik at ikkje eksamen kjem som eit sjokk, og tenke litt sjølvstendige tankar. No skal vi øve litt på det i tredje. Men i første og andre tenker eg at det er bra med samarbeid. Eg synest det er fint at dei kan snakke saman og at dei kan hjelpe kvarandre når

dei skal skrive. Eg er ikkje så oppteken av at det må vere veldig individuelt arbeid. Eg tenker at det ikkje spelar nokon rolle.

Intervjuar: Ja, for dei er jo undervegs?

Camilla: Ja.

Intervjuar: No har du snakka mykje om fordelar, ser du nokon ulemper med karakterfri vurdering?

Camilla: Nei. Nei, eg veit ikkje. Det er jo sikkert noko. Nei, eg er veldig nøgd med det. Det måtte kanskje vere det at nokon elevar blir litt urolige, særleg til å begynne med, og vil vite korleis dei ligg an. Men det handlar jo om at dei må venne seg til og forstå kva eg seier. «Viss det er fint og det er fint, og du har fått til alt du skulle få til, kva tenker du sjølv om måloppnåinga, då forstår du vel kanskje sjølv at du får det til på ein måte? Ja, ja, okay», dei forstår jo det. Eg synest generelt at folk må lærast opp til å vurdere seg sjølv. Kvifor skal du ha ein annan person til å vurdere deg? Det skjer jo ikkje når du er vaksen. Sjefen din spring ikkje etter deg og seier «åh så flink du er» heile dagen. Det skjer jo ikkje. Du må sjølv kunne tenke at «det var ikkje så dumt det du tenkte der», eller «det var jo ganske idiotisk». Ha ein eigenvurdering. Det er jo litt sånn læring for livet å drive med eigenvurdering. Men eg veit at det er mykje sprik i feltet blant lærarane. Nokre lærarar lar aldri elevane vurdere seg sjølv. Vi har jo lærarar her ved skulen som seier: «Eigenvurdering, det er noko tull. Det driv eg ikkje med. Eg veit kva som skal til for å gjere det bra, og elevane gjer sånn, og eg fortel dei om det er bra eller ikkje, for eg har greie på det, og det har ikkje elevane». Eg tenker ja, det kan jo hende men, er ikkje det ein litt sånn bjørnetenesteaktig ting? Dei må øve, dei er jo i ferd med å bli vaksne. Dei må jo øve på å sjølv kunne tenke om det var bra nok. Her er det ein del litt nevrotiske elevar som skal ha veldig gode karakterar. Eg er ikkje så oppteken av at dei skal ha 6. Berre bra nok. Så kan vi gå vidare etter det, eller begynne på noko nytt. Det må ikkje vere perfekt. Det må vere bra nok. Og det må dei kunne lære å kjenne igjen sjølv. Trur eg då.

Intervjuar: Det syns eg høyrest veldig fornuftig ut.

Camilla: Då får ein eit lukkelegare liv, og alt sånt.

Intervjuar: Ja, kjempefint. Eg trur vi har vore innom det meste. Heilt avslutningsvis då, har du noko tips til lærarar som har lyst til å vurdere meir utan karakterar? Det er mange som seier at dei har lyst til å prøve, men så veit dei ikkje heilt korleis.

Camilla: Kva er problemet, heldt eg på å seie. Kva er det som hindrar dei i det?

Intervjuar: Eg trur mange ikkje heilt veit korleis dei skal gjere det. Eller kva dei skal gjere i staden for å gi den karakteren. Så om du skal bryte det ned, og berre -

Camilla: Eg tenker ikkje karakter. Eg tenker «åh, her er det ein tekst, her må vi finne -, her må vi sjekke, har denne kandidaten fått til det vi snakka om at vi skulle få til?», og så kan du kommentere «Det er fint at du bruker temasetningar, her har du disponert teksten bra», og så må eg finne eit par ting som dei kan tenke på til ein annan gong. Ikkje kommenter alt som er galt, men to-tre ting. Elles kan du skrive at ja, «til neste gong må du tenke på at det det er fint om du deler heile denne opp i to avsnitt» for eksempel, ta ein ting om gongen, ikkje skriv om alt på ein gong. Berre heilt sånne enkle tilbakemeldingar. Berre finn eit eller anna som dei kan



gjere betre neste gong. Ikkje tenk så mykje på om det er 4 pluss eller 4 pluss i parentes. Det er jo ein enormt innvikla tanke, er det ikkje det?

Intervjuar: Jo, i alle fall på eit sånn veldig lite utsnitt.

Camilla: Ja, tohundreogfemti ord har dei skrive, og så skal du sitje å vurdere og lure på pluss og minus. Min hjerne greier ikkje å produsere ein veldig nøyaktig tanke om det. Eg er sensor på skriftleg eksamen, og der møter eg også ei veldig fintenking om karakterar. Eg set heile karakterar, og om eg er veldig i tvil om karakteren noterer eg for eksempel «4, kunne kanskje fått ein 5». Men så sit det andre med veldig finførte lister med «her har eg 3 med pluss i parentes». Eg greier ikkje tenke sånn veldig fininnstilte tankar om karakterar.

Eg synest det er deilig å sleppe å tenke dei tankane. Eg forstår ikkje kva som er problemet med å sleppe det. Så kan du heller tenke kva kan gjerast med denne teksten for å få han litt betre. Det er jo ein mykje lettare tanke, trur eg. Eller?

Intervjuar: Jo, det synest eg høyrest veldig fornuftig ut. Då trur eg at vi skal avslutte. Tusen takk for at du har fortalt meg om korleis du arbeider med karakterfri undervegsvurdering. No har eg ikkje fleire spørsmål. Har du noko meir du har lyst til å seie eller spør om før vi avsluttar?

Camilla: Nei, egentleg ikkje. Nei, men eg vil jo berre kommentere at grunnen til at eg synest at det har gått så greit er jo at eg har jobba på [privatistskule], for der gir vi ikkje karakterar. Det er jo ikkje det vi sel. Vi sel opplæring i korleis gjere det bra på eksamen, og då skal nokon andre vurdere. Eg har blitt så vane med det der. Det fell meg veldig naturleg å ikkje tenke så veldig på karakterar her heller.

Intervjuar: Kor lenge jobba du der?

Camilla: Nei, eg jobbar der framleis. Eg har ein klasse på [privatistskulen], og det er veldig lærerikt generelt for å vere lærar, for der gjer vi jo alt det same som her, berre dobbelt så fort. Og mykje meir sånn teaching to the test, dei skal jo ta eksamen, vi bruker ikkje mykje krefter på fordjupingsemne, vi seier at dei må ha noko på lur om dei spør på munnleg. Vi driv ikkje med munnlege presentasjonar bortsett frå at vi øver på korleis dei kan snakke om ulike emne på munnleg eksamen. Men vi gjer jo alt dobbelt så fort, så ein blir jo mykje meir spissa på kva er viktig på munnleg, for eksempel for norrønt, kva må du seie, kva må du ha lese, jo då må du ha lese Gunnlaug Ormstunges saga, og så kan du lese eit Eddadikt, og så seier du deg ferdig. Og det same på skriftleg. I mange år hadde eg berre skrivekurs. Det var veldig opplærande for meg sjølv. 12 økter berre med skrivning.

Intervjuar: På [privatistskulen]?

Camilla: Ja, og då måtte eg tenke kraftig gjennom kva vi skulle drive med når vi berre skulle ha skrivning. Eg meiner sjølv at eg blei mykje flinkare i skriveopplæring av å halde kurs. Det hadde eg mange semester. Men litteratur er jo mykje kjekkare, så no har eg både munnleg og skriftleg. Men eg er vane med å ha systematisk skriveopplæring, liksom «no øver vi på sånn, no øver vi berre på kortsvar retorikk, så øver vi på kortsvar om dikt, og så tar vi temasetning, konsentrer deg om dei grunnleggjande tinga først». Om du har øvd mykje på kortsvar er det å skrive langsvart mykje det same, berre at du skal ha fleire ting på lista du skal skrive om. Og så må du ha fancy innleiing for å gjere eit godt førsteinntrykk, og så ferdig. Dei blir mykje

flinkare til å skrive berre av å få heilt elementær opplæring. Det er mange som seier «åh, det der med temasetning har vi aldri høyrte om før». Dei har gått tre år på vidaregåande og det er ingen som har snakka om det. «Det er det ingen norsklærer har sagt». Og eg berre «nei, det er jo veldig rart at ingen norsklærer har sagt det». Men skriveopplæring forsvinn jo litt i norsktimane innimellom all litteraturen. Det merkar eg jo sjølv og, eg er mykje flinkare på skriveopplæring på [privatistiskulen], rett og slett fordi vi har mykje dårlegare tid der, så eg må gjere det mykje meir systematisk, meir rigid. Eg har eit nøyaktig opplegg for kva vi gjer kvar gong. Det vil eg tilrå alle norsklærarar. Prøv å gjere det på dobbel fart, då blir du mykje meir to the point. Då forstår ein kva som er, ja kanskje ikkje viktig i livet, men viktig til eksamen då i alle fall, viktig for å få desse gode karakterane, om det er det det skal handle om til slutt. Her på [skulen] handlar det også om å lære for livet, tenker eg, men på [privatistiskulen] handlar det om å få ein god karakter, og det er kanskje litt det same, men ikkje heilt.

Intervjuar: Kjempefint. Tusen takk for at du stilte opp til intervju.

## Vedlegg 4D: Transkripsjon av intervju med «Dag»

Intervjuar: Kva erfaring har du med karakterfri undervegsvurdering, kor lenge har du halde på?

Dag: Det er det tredje året eg driv på med det, i alle fall sånn formelt sett. Eg vart jaga inn i prosjektet for to år sidan, i lag med ein kollega som også er kontaktlærer. Vi delte klassen mellom oss, så det var vi som starta opp med det då.

Intervjuar: Det var på påbygg?

Dag: Ja, det er påbygg, alt dette her er i påbygg.

Intervjuar: Ja, prosjektet gjeld då alle, -?

Dag: Ja, no er vi inne i nesten alle påbyggklassane, det er ein klasse som ikkje er med.

Intervjuar: Ja, er det berre du og den andre læraren som er involvert?

Dag: Nei, vi er fleire lærarar no. Vi er tre lærarar i denne klassen her, og i alle fall fire i desse to andre klassane. Så vi er jo ein seks-sju-åtte lærarar som driv på med dette her då.

Intervjuar: Gjeld det då berre norskfaget?

Dag: Nei, det er heile klassar, alle studielærarane. Det har vore viktig at vi er sett saman i team der vi berre køyrer eitt opplegg i ein klasse, slik at det ikkje blir surr for elevane.

Intervjuar: Ja, og då får dei berre terminkarakter og standpunkt?

Dag: Ja, sånn i utgangspunktet får dei det.

Intervjuar: Kan du fortelje litt om korleis det fungerer og kva vurderingar dei får?

Dag: Det dei skal ha av karakter, det er til jul, og til våren. Og så har vi eigentleg kutta ut alt av prøvar, i alle fall nesten. Lekser har vi ikkje lenger. Og blokkdagar og slike ting bruker vi ikkje noko særleg til skriving lenger. Men korleis vi jobbar, vi brukar for det meste noko som heiter OneNote, og det er jo på ein måte noko av nøkkelen til suksess her. Alt elevane gjer i timane blir dokumentert i OneNote. Så vi følgjer jo veldig godt med på det elevane gjer, og kva dei produserer undervegs, nettopp fordi dei må bruke OneNote. Vi har sånn klassenotatblokk, eg veit ikkje om du kjenner til det?

Intervjuar: Jo.

Dag: Og så har vi elevar som vi skrive for hand, og det får dei lov til, og så tar dei bilete og sender inn. Det er dei happy med. Det betyr også at alt av innlevering og sånt vi måtte ha, podcast eller kva som helst, blir lasta opp dit. Det blir på ein måte ein arena for det vi gjer. Og så er vi er veldig opptekne av at alt av innleveringar og slike ting har ein endeleg innleveringsfrist, og det er då 8. juni.

Intervjuar: Ja?

Dag: Ja, sett litt på spissen. Men alt som dei har levert inn får dei lov til å arbeide vidare med etter vi har sett gjennom det. Vi har på ein måte ingen endelege fristar der og då. I norsk for eksempel skriv dei ein tekst, vi har hatt noko kortsvar no, og så set vi frist, f.eks. *då må de vere ferdige med det*, og så går eg gjennom det, og så får dei lov til å arbeide vidare med det om dei vil. Vi har laga ein mappestruktur i OneNote, ei mappe for skulearbeid, ei for vurdering og ei for evaluering. Om dei synest det arbeidet dei har gjort er så bra at dei vil ha ein karakter eller at dei vil ha det med i ei stor vurdering, legg dei det inn i vurdering. Og om dei har gjort ting undervegs som dei vil at eg skal sjå gjennom på nytt, legg dei det inn i evalueringsmappa. I norsk har vi også stort sett slutta med skriftleg tilbakemelding. Det er stort sett ingen sluttkommentar lenger. Måten eg og den andre norsklæraren arbeider på, er slik som dette: vi har ein tekst, og så ser vi gjennom og markerer med nokre fargar, og så får elevane tilbake saman med ei munnleg tilbakemelding, anten i klasserommet, eller vi tar ut ein og ein. Det har vi opplevd stor suksess med, altså. Det treng ikkje ta meir enn 3 eller 5 minutt å ta ein elev ut. Eg har aldri sett at ein elev har fått ei aha-oppleving av at eg har skrivt noko til dei i tilbakemelding, men eg har fleire gonger opplevd at dei har forstått, at lyset har gått opp, til og med på kommareglar, når eg har snakka med dei ein og ein på eit grupperom der vi har hatt teksten oppe på ein skjerm.

Intervjuar: Du snakka om fargar, korleis bruker de det?

Dag: Ja, inntil nyleg har eg brukt gulfargen. Men kollegaen min har utvida fargekodane litt, så det vi no skal samkøyre er at vi har gul farge for det som kanskje bør gjerast litt med, og så er det rosa farge for ting som er heilt ute. Men det som han har innført, som er ein fantastisk idé, er at vi har grøn farge, og grøn farge er det som er bra.

Intervjuar: Ja, så bra!

Dag: Ikkje sant? Vi har eit mål om at alle tekstar skal ha litt grøn farge i seg. Det har eg ikkje tenkt på før. Men det er jo ein kjempeide. Eg rettar ikkje alt, men det er altså nok.

Intervjuar: Då skriv du ingenting?

Dag: Nei, det er svært lite. Men det vi er nøydde til når vi arbeider på denne måten, er å føre eit skuggerekneskap. OneNote er sånn at vi har ei mappe som er berre for læraren, og der skriv eg litt om kva vi gjer. I alle fall for større arbeid.

Intervjuar: For deg sjølv?

Dag: Ja, for meg sjølv. Og så har vi elevar, særleg dei som er litt eldre, som er litt stressa for dette. Og då kjem dei berre og spør meg, og så får dei vite karakter. Og det kan eg svare på, i og med at eg har rimeleg detaljerte skuggerekneskap. Når vi seier at vi ikkje har prøvar er det ei sanning med litt modifikasjonar. Eg køyrer ikkje ordinære prøvar, og det gjer heller ikkje han andre, men i matematikk og litt sånn har dei gjort det.

Intervjuar: Korleis viser dei kompetanse då, dei dokumenterer alt dei gjer i OneNote?

Dag: Ja, aktivitet i timane ser vi mykje på. I historie bruker vi mykje podcast og slikt. Podcast har eigentleg vore ein suksess.

Intervjuar: Er det noko du bruker i norsk og?

Dag: Ja, eg bruker det i norsk og. Det er ein del elevar som ikkje får sagt noko, eller skriv dårleg, dei kan plutsleg blomstre der. Om eg har noko større arbeid opererer eg alltid med eit sluttprodukt. Men eg er ganske fri i kva det skulle vere. I fjor, for eksempel, hadde vi, - eg pleier også å lage ein sånn fire-fem læringsvegar eller djupnelæringsoppgåver som vi kan jobbe meir grundig med. Der differensierer eg litt.

Intervjuar: Ja, så dei kan velje?

Dag: Ja, dei kan velje. Og i fjor hadde vi oppgåve om korstoga, og då fekk eg altså tilbake ein rap.

Intervjuar: Oj!

Dag: Ja, ja ja.

Intervjuar: Kva fag var det?

Dag: Det var historie. Så ein rap om det, altså. Det var jo artig då. Då dei hadde podcast i fjor enda dei opp med å ha ein sånn serie. Dei laga namn på podcastane sine, *Bakarste benk, episode tre*, liksom. Det var eigentleg ei suksesshistorie, føler eg.

Intervjuar: Kva andre måtar viser dei munnleg kompetanse?

Dag: Ja, dei tradisjonelle framføringane har vi, framfor klassen om dei vil, eller framfor meg om dei helst vil det.

Intervjuar: Korleis får dei respons på det?

Dag: Då noterer eg på same måte som skriftleg, då tar eg dei berre ut og snakkar med dei. Det er litt viktig at dei får mest mogleg der og då. Det har ikkje noko for seg at eg sit heime og grublar på det meir enn det. Då noterer eg litt og så får dei det med ein gong. Det som då har skjedd, er jo at, du kan seie, -. Magien i alt dette her, er på ein måte flytta frå at det skal skje i etterarbeidet, til at magien no skjer i klasserommet. Det er her læringa skjer, og til ei viss grad i førebuingane. Eg merkar at eg bruker meir tid på førebuingane til timane, men det er lite etterarbeid. Det eg har jobba på kveldane er førebuing til timane. Og så er det blitt mykje mindre Power Point, det er nesten borte.

Intervjuar: Ja, kva gjer du i staden?

Dag: Det er kortare undervisningsbolkar, du er meir medviten på at du deler timen i tre, for eksempel. Kort intro, elevane arbeider på ein eller annan måte, og kort oppsummering. Du står ikkje å doserer i 2 gonger 60 minutt lenger, det har vi stort sett slutta med.

Intervjuar: Du seier de har gått bort frå prøvar og formell prøveplan, har du noko tal på kor mange vurderingar du har i løpet av eit år? Du snakkar om at du har nokre større produkt, kor mange slike sit dei igjen med i løpet av eit år?

Dag: Det varierer litt, men det vi har sagt er at to per termin held i massevis.

Intervjuar: Ja, i skriftleg?

Dag: Ja, i munnleg og, forsåvidt.

Intervjuar: Men til saman?

Dag: Nei, til saman er det gjerne greit med fire. Men vi tenker ikkje sånn lenger når vi arbeider med dette prosjektet. I alle fall ikkje i denne klassen, og dei som eg har jobba med i år. Og i fleire år.

Intervjuar: Korleis tenker de i staden?

Dag: Nei, vi slepp å tenke noko tal. For vi har jo karaktergrunnlag, det er umogleg for oss å ikkje ha eit karaktergrunnlag. Det har vi allereie fått for lenge sidan, i og med at alt dei har er dokumentert. Om ein elev forsvinn no kan vi gå inn og sjå kva dei har gjort til no. Det er i alle fall nesten umogleg.

Intervjuar: Kva fordelar ser du med det, å arbeide på denne måten?

Dag: Nei, eg jagar ikkje rundt etter elevar for å finne dei for å få dei til å ha eit karaktergrunnlag. Det er veldig lett å få bestått. Du er nesten sikra karakter berre ved å vere her og vise litt interesse. Det er jo ein stor fordel. Kanskje eg må vere litt ekstra bevisst på desse toppelevane. For det er faktisk kanskje litt meir vanskeleg å få ein toppkarakter, for dei kan ikkje berre pugge seg til eit prøveresultat og så er det det som gjeld. Der må eg vere litt obs.

Intervjuar: Ser du nokon ulemper med det? Ja, det er kanskje ei ulempe?

Dag: Ja, det er ei ulempe. Ein må vere litt vaken for det. Og så er det ei stor utfordring oppe i det heile, og det er det som vi må kompensere med, det er å gi dei tilbakemeldingar. Om du slurvar med det, så knakar det litt heile prosjektet. Og det er tilbakemeldingane frå dei undersøkingane vi sjølve har gjort. Det seier også denne klassen her i år, at dei må få meir tilbakemeldingar.

Intervjuar: Ja, etter kvar - ?

Dag: Ja, eigentleg etter det meste dei gjer. Det er i alle fall det dei vil. Dei kan ikkje gå så veldig lenge utan at du har snakka med dei.

Intervjuar: Kva får dei vite om kva nivå dei ligg på? Får dei vite karakter?

Dag: Ja, om dei vil så. Vi held ingenting hemmeleg, kan du seie. Det kan dei berre spør om. Og så har vi sjølv sagt ein samtale før haustferien, og i god tid før termin- og standpunkt karakter. Ein av dei store fordelane er at du slepp klage. Eg har ikkje hatt klage på karakter på lenge. Eg set standpunkt karakter, og så tar eg elevane inn på rommet, og så seier eg «Hei», og så spør eg «Hva føler du nå?», og så seier han «Jo eg føler for karakteren fire», og då er jo mitt spørsmål «Hvorfor føler du karakteren fire?». Då må eleven gå til OneNote og finne arbeidet sitt, kanskje dei har lagt arbeid i vurderingsmappa, og så må dei argumentere for den karakteren. Og det stemmer stort sett med det som eg har notert. Så då er det på ein måte dei som gjer jobben. Og eg «godkjent, ikkje godkjent». Det får du jo ikkje klage på

heller. Då er det på ein måte dei som har gjort det. Og så noterer vi litt, så det er dokumentert i OneNote då.

Intervjuar: Du snakka om at de gir tilbakemeldingar, litt gjennom fargekodar og litt munnleg, gir elevane kvarandre tilbakemeldingar av og til?

Dag: Ja, men eg har ikkje brukt det så mykje. Vi diskuterte det seinast i går. Eg veit den andre klassen her, dei er litt med. Eg synest det er ein interessant tanke. Vi hadde også ein diskusjon om vi skulle anonymisere, men eg trur kanskje ikkje det.

Intervjuar: Korleis tenker de å anonymisere?

Dag: Ja, at elevane får vilkårlege tekstar, at dei ikkje veit namna til kvarandre. Men i denne klassen trur eg det hadde fungert nesten betre om dei hadde visst kven det var sine.

Intervjuar: Eigenvurdering, då? Det er kanskje eigenvurdering når dei set eigen karakter?

Dag: Ja, og så blir det jo egentleg eigenvurdering etter kvar tekst. Eg tar dei inn, og så får dei spørsmålet, set ein karakter. Eller dei kan få det då. Dei får gjerne ein sånn *låg, god, framifrå*, sånn at dei veit sånn omlag kor dei er. Vi har egentleg diskutert litt kva ord vi kan bruke der. *Låg, jamn, god*, har vi brukt. Eg trur vi no har enda på *låg, god, og framifrå*, litt som i den gamle ungdomsskulen. *Meget* og. Så då ligg det cirka to karakterar i kvar av desse der.

Intervjuar: Men når dei då har fått ei sånn tilbakemelding, går dei då og arbeider vidare med teksten, eller er det valfritt?

Dag: Det er valfritt. Ein del gjer det, og ein del seier at det er greit.

Intervjuar: Kva tilbakemeldingar får dei før dei kjem til sluttproduktet?

Dag: Kva tenker du på då?

Intervjuar: Nei, for eksempel om dei har skrivearbeid, sidan du ikkje tenker tradisjonelle prøvar, dei sit ikkje nødvendigvis to timar og skriv åleine, korleis legg du det opp?

Dag: Nei, dei sit og skriv sjølv, men dei får rettleiing heile vegen. Om det er eg som har dei sit eg og skriv teksten sjølv. Om vi har kortsvar, og har sett av ein halvtime til skriving, så skriv eg ein tekst medan elevane skriv dei. Då bruker vi min tekst, og tar han opp på tavla, og så kan dei få lov til å stele det dei vil av han. Men av og til må eg skrive ein sånn tekst i ettertid, om eg går rundt og hjelper. Men når vi har eksamenstrening, vi har jo tentamen ein eller to gonger i året, så er det med rettleiing. Vi har gjerne undervisning først, og så er det rettleiing. Vi hjelper dei jo på tentamen.

Intervjuar: Ja, då er det ei slags heildagsskriving?

Dag: Ja, det kan det jo bli. Men det er med rettleiing. Du sit ikkje og drikk kaffi då. Då les du gjennom tekstane undervegs. Når du er i OneNote ser du jo elevane undervegs, og så kan for eksempel "Per" rekke opp handa, eller sende meg melding og be meg sjå gjennom det, og så kan eg berre gå inn og markere gult eller grønt, og så går eg bort til eleven etterpå.

Intervjuar: Og det gjer dei då ein eller to gonger før eksamen, eller?

Dag: Tanken var at dei skulle ha to gonger, men vi har jo hatt korona, så vi har ikkje fått testa ut det systemet. Men det er jo viktig med eksamenstrening.

Intervjuar: Har dei det på hausten og?

Dag: Nei. Men vi har blokk dagar!

Intervjuar: Ja?

Dag: Det har vi! I fjor hadde vi ein Henrik Ibsen-dag og så hadde vi ein Jon Fosse-dag. Eg har aldri vore borte i det før, å bruke dagane til slike ting. Det var ganske spennande.

Intervjuar: Ja, bruker de også desse dagane til arbeid som inngår i evaluering?

Dag: Ja, det er klart, det er ofte sluttprodukt på desse dagane. På Henrik Ibsen hadde dei dramatisering. Vi las ein del tekstar, og så dramatiserte vi nokre utdrag.

Intervjuar: Har du noko spesielt du vektlegg i rettleiinga, du sa du ikkje kommenterer alt?

Dag: Nei, det er det klassiske, struktur og innhald og sjølvstilt språk og såne ting. Eg har vore skriftleg sensor i mange år, og om teksten har god struktur, scorar du automatisk betre. Når sensor sit og les 150 tekstar, er det klart at det hjelper å ha god struktur.

Intervjuar: Kva baserer du terminkarakteren på?

Dag: Nei, det er jo berre halvparten. Det du gjer i norsk.

Intervjuar: Du snakka litt om at dei kunne velje sjølv kva dei skulle ha med i, ei sånn, eg hugsar ikkje heilt kva du kalla det?

Dag: Det blir jo ei slags mappevurdering då nesten. Det er litt det same, berre litt mindre format. Eg ser nokon allereie har lagt inn eit kortsvar i vurderingsmappa. Elles er det den vanlege innsatsen i timen, munnleg aktivitet og alt det der.

Intervjuar: Ser du gjennom på nytt før du set terminkarakter, om dei har jobba vidare?

Dag: Ja, det er viktig at du følgjer med på det. På OneNote får du fargar om dei har endra noko, så du kan gå inn og sjå. Men dei er snare med å seie frå om dei har endra noko.

Intervjuar: Ja, så dei har høve til å forbetre seg då eigentleg?

Dag: Ja, er du gal, ja sjølvstilt. Det må dei få lov til.

Intervjuar: Munnleg karakter då, kva baserer du den på?

Dag: Ja, det er munnleg aktivitet, det er timane. Sjølvstilt litt skriftleg som dei gjer i timane, men også det dei leverer av munnleg arbeid, podcast og video og alt sånt.



Intervjuar: Veit dei på førehand kva som inngår i vurderingsgrunnlaget og kva som er øving?

Dag: Ja, og vurderingskriterium og sånn må dei jo få ut. I norsk har dei ei fane med vurderingskriterium for munnleg og skriftleg som dei kan kikke på. Der står det kva som ligg i ei god tilbakemelding og sånn. Vi har vurdert å standardisere litt meir, med slike eigenvurderingsskjema og slike ting, men vi har ikkje kome dit enno. Då vi starta med dette prosjektet her var vi i ein situasjon der vi hadde prøvd alt. Men prosentane av dei som fullførte var framleis dårleg. Så kvifor ikkje prøve noko nytt? Og så gjorde vi det. Og så berre begynte vi. Vi har jo vore på sånne webseminar om karakterfri undervegsvurdering, som vi kallar det. Eller no kallar vi det karakterdempa undervegsvurdering, her i alle fall. Og frå universitetet. Det har vore mykje pågang på oss eigentleg. Vi opplever jo at vi er heilt i forkant, vi har ikkje kunna fått hjelp av andre eigentleg. Men vi håpar vi kan få høve til å få hjelp, og få kontakte nokre ungdomsskular. Der skjer det ting har vi oppdaga, der kan der vere folk som på ein måte er lengre framfor oss, og har meir erfaring å dele. Eg veit ikkje kor mange som har tatt steget fullt ut, då.

Intervjuar: Nei, og det finst ikkje noko tal på det enda, men det er ein del, og fleire ungdomsskular enn vidaregåande skular foreløpig då.

Dag: Ja, det merkar vi, og eg merkar det no i Vg1-klassane. Det kjem klassar opp som kjenner til å arbeide på denne måten her. Det er spennande.

Intervjuar: Ja, absolutt. Du snakka jo om at de har ein del munnlege tilbakemeldingar. Dokumenterer de det på nokon måte? For eksempel med tanke på klager då?

Dag: Vi skriv ei lita greie på OneNote. Gjerne kva terminkarakteren baserer seg på. Men eg skriv ikkje noko referat av alle desse munnlege tilbakemeldingane, det har eg ikkje kapasitet til. Eg skriv noko om kva som er gjort, og kva som ligg bak dei karakterane dei har fått. Og det er eleven inne og svarer på.

Intervjuar: Eg forstår. Du snakka og om at dei skriv og gjer ting heile tida, men at dei har to store, litt større tekstar, eller?

Dag: Nei, vi tenker ikkje sånn. Den andre klassen gjer det, at det må vere to større tekstar, men vi bryr oss ikkje om det altså.

Intervjuar: Sånn variasjon mellom målformene då, korleis fordeler de det?

Dag: Vi har jo undervisning i både bokmål og nynorsk, hadde eg nær sagt. Vi byter, vi skal over på nynorsk no i oktober/november. Det triksar og miksar vi med. Det er mykje nynorsk i kollegiet her, så det får nok sin prosent. Og så har vi fordjupingsemnet, i år kjem det på hausten. Det er berre munnleg, ikkje skriftleg. Det styrer vi.

Intervjuar: Får dei då tilbakemeldingar undervegs der?

Dag: Ja, dei får ei eller to veker til å arbeide med det, og så er det framføring for heile klassen, eller for oss.

Intervjuar: Og så blir det eit sluttprodukt då?

Dag: Ja.

Intervjuar: Men ikkje karaktervurdering?

Dag: Nei, dei får ikkje karaktervurdering.

Intervjuar: Men det inngår i grunnlaget?

Dag: Ja, som ein del av pakken.

Intervjuar: Du har snakka ein del om kvifor de starta med dette, for det er jo eit prosjekt. Og om eg har forstått det riktig så var målet med dette prosjektet å auke gjennomføringa?

Dag: Ja, det handla jo litt om det kan hjelpe for å auke gjennomføringa.

Intervjuar: Korleis synes du det er å arbeide med vurdering på denne måten?

Dag: Eg er storfornøgd. Eg veit ikkje om vi kan ta det opp, men eg føler eg har jobba mindre enn det eg pleier å gjere. Eg har ein kollega av den gamle skulen her, som sa til meg for eit par veker sidan, han klaga over at han hadde fått fem Vg1 eller Vg2-klassar i norsk, så han hadde 250 stilar han skulle rette, og no var han nøydd til å gå til det skrittet at han måtte be om rettehjelp. Det problemet skjønnte ikkje eg. Og så sa eg «at du ikkje vil prøve litt på denne måten her?» Han tenkte litt på det. Eg veit ikkje korleis det gjekk.

Intervjuar: Men dette er jo klassisk, veldig mange norsklærarar trekk fram dette med rettebyrden. Kva er det som gjer at det blir så annleis, altså, kor ligg arbeidet no?

Dag: I timane. Eg er jo meir ned i klasserommet no enn eg er der framme. Og det er meir stress. Det er jo klart.

Intervjuar: Ja, meir jobb på deg?

Dag: Ja, det er klart det er meir jobb på meg i klasserommet. Om eg skal gå gjennom kort svar 250 ord, og detaljlese alt mogleg der, og så skal eg skrive to A4-sider med sluttkommentar. Det tar 25 minutt. På ein. 25 minutt gonger 30, då har du det. No tar det kanskje 5 minutt på kort svar. Nei, kort svar tar ikkje 5 minutt ein gong.

Intervjuar: Ja for no går du rundt og rettleier undervegs når dei sit og skriv?

Dag: Ja, det gjer eg også, men når dei er ferdige med skrivinga si, ser eg på det heime. Eg brukar loggsystemet i OneNote så eg får ut ein og ein, og så markerer eg med desse fargane mine. Så går eg vidare. Kanskje eg noterer litt for min eigen del, om eg ikkje hugsar det. Så kjem eg tilbake her, og går rundt. Så går eg ned til "Per", og så seier eg, «her har eg markert noko gult, kva trur du er problemet her?». Ja, og så tenker dei litt, og så ser dei jo det stort sett. «Ja flott, og så gjer du sånn og sånn». «Kvifor i all verda grønt?», eller «kvifor rosa?». Det er tilbakemeldinga.

Intervjuar: Ja, det er vel ein openberr fordel for læraren, men korleis er det for elevane?

Dag: Det er jo mykje betre for dei også. Det høyrer eg kollegaen min nemnde, det var ei tilbakemelding om at det var betre. Dei får på ein måte meir eigarskap til det når det er eg og du og ein skjerm når vi sit og diskuterer. Ein lang sluttkommentar er det jo ikkje nokon som les, og om du i tillegg smell opp eit tal der, så er det gjort.

Intervjuar: Ja, og om eleven då veit at han er ferdig, at det ikkje er noko å gjere med det -

Dag: Ja, det og. Det har eg ikkje tenkt på, men sjølvsagt har det mykje å seie. Det er då jobben startar eigentleg.

Intervjuar: Ja, for det har jo gjerne ikkje noko å seie kva du kunne gjort betre om du på ein måte er ferdig med det.

Dag: Nei, ingenting veit du. Assisterande rektor gjorde meg merksam på ein ting: Dette med talkarakterar, det er jo eit nytt fenomen.

Intervjuar: Åja?

Dag: Ja, det er ikkje meir enn eit par hundre år gammalt. For meg som er historikar er det ganske lite. Det kom frå eit amerikansk system eigentleg, for å prøve å sortere elevane for å få dei inn på dei den gong nye universiteta der borte.

Intervjuar: Ja, så det er ikkje noko pedagogisk grunngjeving?

Dag: Nei. Og det same med den artikkelen som var i ei avis for nokre veker sidan, om lekser. Det kom frå omgangsskulen. Eg hadde ikkje tenkt på det før.

Intervjuar: Det at de ikkje gir lekser, er det noko de innførte som ein del av prosjektet?

Dag: Det har berre blitt ein naturleg konsekvens. Eg har jo aldri gjort det eigentleg, men det har blitt ein naturleg konsekvens. Eg stiller nok litt andre krav, litt meir krav til elevane om at dei faktisk er pålogga når dei er her.

Intervjuar: Er det noko du skulle ynskje du gjorde annleis i måten du arbeider med vurdering på?

Dag: Eg skulle ynskje eg var flinkare til å gi tilbakemelding. Det er fort å gløyme det der. Oversjå det. Eg burde vore enda flinkare til det. Men elles, nei eg veit ikkje i farten.

Intervjuar: Er det noko du saknar? Saknar du å vurdere med karakterar i terminen?

Dag: Nei, eg saknar ingenting. Eg får eg jo den klassiske rettinga når eg kjem til sensureringa, det blir jo etterutdanning eigentleg.

Intervjuar: Ja, når du er sensor på eksamen?

Dag: Ja, det er jo litt greitt. Men du jobbar jo litt på same måte der, du har jo sånne skjema du sit og kryssar av i. Og dei sensurskjemaa kan vi jo bruke vi og, det har vi gjort. Eg veit ikkje om du kjenner desse skjemaa?

Intervjuar: Jo.

Dag: Og så må eleven prøve å finne ut kva som er problemet, og så kan det bli noko læring av det og.

Intervjuar: Ja. Men når du set standpunktkarakterar då, du har påbygg, kor mange norsktimar er det i veka då?

Dag: Vi har 60-minuttersøker, så då er det åtte.

Intervjuar: Ja, så det er jo ganske stort, så når du då set standpunktkarakterar på våren, kva legg du vekt på då, eller, korleis går du inn og set den karakteren?

Dag: Nei, eg må jo snakke med eleven.

Intervjuar: Ja, du snakkar med eleven.

Dag: Ja, det er jo dei som må setje han, ikkje eg. Så dei set han, og så diskuterer vi det. Dei må argumentere for det, og så har jo eg ein ide om kva eg ville gitt dei, ikkje sant.

Intervjuar: Korleis synest du det fungerer?

Dag: Det er fantastisk. Heilt topp. Ingen klager, som sagt.

Intervjuar: Nei, og er det mykje samsvar med det du tenker?

Dag: Ja, det er det. Til no, på to og eit halvt år, er det ein eller to elevar eg har diskutert litt med, som synest det skulle vore litt høgare. Det var snakk om to karakterar forskjell, men vi snakka saman og vart einige, så det gjekk eigentleg greit.

Intervjuar: Det høyrer veldig fint ut.

Dag: Ja, det er fint. God stemning.

Intervjuar: Opplever du at elevane er meir bevisst på det dei må kunne, eller det som skal til når dei arbeider på denne måten?

Dag: Nei. Spesielt i denne klassen her har eg opplevd at det er litt uklarhetar. Vi har rett og slett måtte endre opplegget mitt litt. Eg har laga nokon emnekort som eg kallar det, der dei får ei slags kortversjon, ein eksamensversjon av det dei bør ha til kvart emne. Og det deler eg inn i dagar eller veker, slik at dei som vil kan lese på det heime. Dei som vil kan bruke det som utgangspunkt i notata sine, og dei som vil vite kva vi gjer til timane kan gjere det. Det har nok auka bevisstheita noko hos elevane. Ein annan ting som har skjedd, er jo det at vi har flytta fokus frå lærebøkene til kompetansemål. Vi underviser meir etter kompetansemål. Og det betyr også at vi har meir tid. Har du historie?

Intervjuar: Nei.

Dag: Nei, men i *Alle tiders historie*, der er det minst 40 sider om antikken. Men kompetansemålet om antikken seier at vi skal samanlikne to samfunn og sjå på antikkens

betydning i dag. 40 sider bruker du to veker på, men kompetansemålet kan du nesten greie på berre to timar. Det er mykje tid der du kan sleppe laus. Det er ei interessant oppleving. Vi arbeider litt med å dele opp kompetansemål, vi lagar på ein måte oppgåve av kompetansemåla. I norsken der dei skal samanlikne tekstar, eller kva det måtte vere. Og så deler vi opp kompetansemåla i ein tabell, og lar dei jobbe med det.

Intervjuar: Og samanliknar to tekstar?

Dag: Ja, og så har vi sjølvsagt gått gjennom tekstane på førehand. Så vi arbeider meir med kompetansemåla.

Intervjuar: Er det noko som har kome no saman med dette prosjektet?

Dag: Ja, det har også kome som ei følgje av dette her. Vi bruker ikkje lærebøkene så mykje. Vi har dei, og det er vi veldig klare på at vi må ha, og elevane vil ha det, men vi er veldig frie frå dei.

Intervjuar: Har du eit tips til lærarar som har lyst til å vurdere meir utan karakterar?

Dag: Tips? Det vanskelegaste er jo å sleppe desse karakterane. *Slutt å gi karakterar, og sjå kva som skjer.* Det er nummer ein. *Overlever verda om du ikkje gir desse karakterane? Slepp dei, og sjå kva som skjer.* Det fungerer. Det er litt som å lære å symje, altså. Og så er det jo klart, dette med skriving er jo eit kjempe tips, men det å slutte å gi desse tilbakemeldingane skriftleg. Du må altså prøve å tenke på kva utbytte eleven har av desse ulike tinga. *Er det læring i det du gjer?* Det er litt sånn eg tenker. *Korleis kan det bli læring i ein prøve?* Då må dei nesten vite kva dei skal ha prøve i, det er nummer ein. Og så må dei få lov til å rette opp i dei feila. Vi må tenke fag. Vi må tenke, - altså, høyr her: Vi må bli murarar heile gjengen. Og med det meiner eg at om du skal byggje ein mur, må du rettleie undervegs heile vegen medan dei byggjer opp. Det er ikkje, eg veit ikkje heilt kva eg skal seie, men.

Intervjuar: Ta det stein for stein, liksom?

Dag: Ja, du må bli handverkar, rett og slett.

Intervjuar: Fin metafor. Tusen takk for at du har fortalt meg om korleis du arbeider med karakterfri undervegsvurdering. Eg har ingen fleire spørsmål. Har du noko meir du har lyst å seie eller spør om før vi avsluttar?

Dag: Nei, eg har ikkje det altså.

Intervjuar: Eg trur du har vore innom det meste. Tusen takk for at du stilte opp til intervju.

## Vedlegg 4E: Transkripsjon av intervju med «Elise»

Intervjuar: Kva erfaring har du med karakterfri undervegsvurdering?

Elise: To år på vidaregåande.

Intervjuar: Ja, og då både yrkesfag og studie?

Elise: Ja, det ligg litt i beinmergen min at eg ikkje likar karakterar, så det er naturleg å gjere det i alle fag. Vi har det eigentleg i alle fag på skulen.

Intervjuar: Kan du fortelje litt om korleis du arbeider med vurdering?

Elise: Vurdering er dritvanskeleg i utgangspunktet. Eg arbeider på ein skule med høgtpresterande elevar, som har ein ekstrem driv når det kjem til karakterar og meistring. For vår skule har det vore veldig utfordrande å møte elevane med eit karakterfritt syn. Dei elevane som ikkje har hatt karakterar på ungdomsskulen, har god erfaring frå det og synest det er heilt greitt å møte ein kvardag utan karakterar, medan dei som kjem frå karakterskular, synest det er skikkeleg møkk og viser mykje motstand. Det er også ulikt syn i kollegiet. Du veit, når du er mattelærer så er det ikkje så veldig vanskeleg for ein elev å rekne ut om det er ein femmar eller seksar. Vi har nok litt sånn humanist versus realist. Humanistane er veldig tilhengjarar av karakterfri vurdering, medan realistane gjerne vil ha karakterar fordi det er meir målbart. Og det er meir målbare fag og. Kvart år byrjar eg semesteret med at elevane fyller ut skjemaet “Korleis har du gjort det i norsk tidlegare?”. Eg stiller ikkje spesifikke spørsmål om karakterar, men det første dei skriv er kva karakter dei fekk i 10. klasse, og dei er tydelege på om dei vil behalde den karakteren eller ikkje. Eg kallar det *Mål og ambisjonsavklaring*. Eg vil vite litt om kva mål dei har, og kva ambisjonar dei har. Dei fyller inn eit skjema som eg sit med på starten av skuleåret, slik at eg veit kor elevane har lyst til å ende. Eg synest det er lettare å rettleie små mål undervegs, no må eg finne andre måtar å sparre dei på. Reint praktisk fyller dei ut kva mål dei har, korleis dei har gjort det før, kva ambisjonar dei har og kva typar tilbakemeldingar dei likar å få. Og så pleier eg å ta utskrift. Ein må lage litt system for å klare å halde oversikt når ein ikkje har karakterar. Det er lett å gøyme seg bak ein karakter, men veldig vanskeleg å gøyme seg bak tilbakemeldingar utan karakterar. Dei arbeider mykje i prosess. Dei jobbar først med eit utkast, og så får dei tilbakemelding av meg og så leverer dei eit ferdigutkast. Eg har ein tanke om at kvar tekst ikkje skal vere slutført, ikkje at det er mappe eller noko slikt, men om dei ser på kvart produkt som ferdig, får dei ikkje den gjennomgåande læringa eg vil ha. Kvar gong dei er ferdig med ei oppgåve, lagar eg eit skjema i [læringsplattforma] der dei må fylle ut tre vekstpunkt på bakgrunn av den tilbakemeldinga dei har fått. «Kva har eg lyst til å jobbe med neste gong basert på det eg ikkje fekk til denne gongen? Innleiing, bindeord osv». Når eg gir dei tilbakemelding neste gong, tar eg utgangspunkt i kva dei ville vurderast i, basert på kva dei gjorde dårleg førre gong. Eg prøver å lage ein raud tråd i vurderinga mi. Det gjer at dei heile tida får noko konkret å arbeide med, samtidig som eg trur at dei opplever meistring når dei føler at «det fekk eg til». Og så er eigenvurdering ofte ein viktig del av det, at dei må skrive nokre ord om kva dei fekk til eller ikkje fekk til. Eg hugsar sjølv når eg var elev, når eg fekk tilbake ein tekst, sjølv om eg var skuleflink, dreit eg i tilbakemeldinga til læraren min. Eg såg på karakteren og så gjekk eg vidare i livet. Og det er fint med karakterfri vurdering. Når karakteren ikkje står i veggen, er dei meir opne for å lese tilbakemeldingane. Men då må du også vere flink til å gi tilbakemeldingar. Derfor er den raude tråden viktig for meg, det å ta med seg ting frå oppgåve til oppgåve og skape ei form for system, og kjenne elevane så godt at eg kan rettleie dei

individuell. «Du må jobbe med innleiingar». Det blir eit større fokusområde for dei, og det synest dei er ålreit. Mål og ambisjonsavklaringa ligg tilgjengeleg for dei, den bruker eg litt mot dei på slutten av året. Kvar jul får dei eit nytt skjema. Eg har så mange elevar, minst 70 i norsk, og over 100 ulike individ som har med meg å gjere i løpet av eit skuleår. Om eg skal ha eit kvarter samtale med kvar tar det veldig mykje tid, og den tida har vi ikkje i skulen, så då må ein prøve å finne nokre smarte løysingar. Dei fyller ut eit skjema, eg spør ofte sånn: «Kva karakter trur du at du ligg på, og grunngi kvifor». På førehand pleier eg å seie at eg heller vil at dei skal seie at dei ligg på ein 4 og grunngje det godt enn å berre seie at dei fortener ein seksar, for då viser dei ikkje refleksjon. Når du skal vere på femmar eller seksarnivå i norsk må du kunne vise refleksjon. Det å grunngje kvifor du er ein femmar kan faktisk få deg opp på seksaren. Dei er veldig *spot on*. Firarelevane seier at dei er på 4 og arbeider for femmaren. Femmarelevane seier at dei er på 5 og jobbar for seksaren. Seksarleevane tør sjeldan seie at dei er på 6. Dei skriv at dei håpar det, og ser ikkje kva dei skulle gjort annleis. Fordi dei er så spot on på korleis dei ligg an forstår eg ikkje kvifor eg skulle gitt dei karakter undervegs. Men vi møtte mykje motstand frå elevane på dette systemet her. Her eg arbeider får dei ofte ein femhundrelapp for ein seksar, det er jo heilt drøyt. Eg har hatt elevar som har skjelt meg ut for å få dårleg karakter for då får dei ikkje gitar av pappa. Det er jo heilt krise. Men når foreldra spør korleis går det på skulen no, så kan dei ikkje stå ansvarleg for korleis det går. Dei synest kanskje det er litt ubehageleg å ikkje kunne seie korleis dei eigentleg ligg an, og så er dei veldig redd for karakterane sine heile tida, fordi det betyr mykje. Eg pleier å kontre med at det krev mykje meir av meg som lærar. «No kan eg ikkje lenger skjule meg bak eit tal, eg må fortelje deg korleis du gjer det. Eg må rettleie *deg*. Det er eigentleg dritt for meg å ikkje deg eit tal, det gjer jobben min kjempevanskeleg». Og då tenker dei «Aha, no må du bruke mykje meir tid på meg, den tanken likar eg!». Ein må arbeide litt meir psykologisk for at dei skal akseptere det.

Intervjuar: Kva måtar viser dei kompetanse på gjennom skuleåret?

Elise: I fjor var det 2 karakterar på Vg1, så færre karakterar i norsk gir meir tid til å jobbe, ikkje berre vurdere. Når ein har 3 karakterar i norsk må ein jo ha nok vurderingsgrunnlag i alle tre disiplinane. Ein kan meine kva ein vil om ein skal ha karakter i sidemål eller ikkje, men det tar mykje tid. Eg synest det har vore utruleg frigjerande å kunne jobbe mindre vurderingsbasert. Eg er samfunnsfaglærar og, og arbeider mykje tverrfagleg, og kan ha tverrfaglege vurderingar. Eg kan for eksempel ha fagsamtale i samfunnsfag som kan gå på norskkarakteren i munnleg. Det er ein måte å dempe vurderingspresset på. Men vi må jo forhalde oss til kompetansemåla i læreplanen. Og så trur eg det er viktig å finne varierte metodar. Eg trur variasjon er nøkkelen til mykje. Nokon er veldig gode munnleg, nokon er veldig gode skriftleg. Å få folk til å føle meistring er veldig viktig for meg. Og å gi dei litt valmoglegheiter i blant. I prinsippet må ein jo ikkje ha 17 skriftlege vurderingar for kunne setje vurdering. Det kan vere småoppgåver i timen og, eller på slutten, om dei har lyst kan dei levere ei oppgåve dei vil at eg skal sjå på. «Er du stolt av noko, lever meg det».

Intervjuar: Kan du gi meg eksempel på kva vurderingar dei har gjennom eit vanleg skuleår?

Elise: Dei har jo ofte større skriveoppgåver. Vi har ein veldig sånn “du skal bli student ein dag”-strategi. Vi jobbar mykje med vanskelege tekstar og lesekompetanse på Vg1, at dei må kunne lese og avkode vanskeleg tekst, som artiklar og kanskje ein roman. Dei lagar ei problemstilling basert på ulike teksttypar. Som dei gjer på eksamen, eigentleg. Då får dei jo eigentleg teksthäfte. Vi startar tidleg å arbeide sånn. Det er skriveoppgåvene vi arbeider med, større skriveoppgåver. Eg er jo ikkje noko fan av den gode gamle powerpointen, den er eg litt ferdig med, kjenner eg. Bortsett frå kanskje på yrkesfag, der fungerer det bra, for der er ikkje

kompetansenivået like høgt som eg har på studiespesialiserande. Vg1-elevane våre har eit snitt på 5,2, så det er veldig sjølvgåande elevar. Dei krev rettleiing og dei krev gode tilbakemeldingar, men det er ikkje så mange som krev at du sit på eit lågt nivå og forklarar. Du kan legge lista veldig høgt med tekstutvalet ditt, men det er jo ikkje alle som er like gode i norsk, så det er sjølv sagt utfordringar likevel.

Elles har vi mykje munnlege fagsamtalar. Vg1 bruker eg eigentleg mest til å ta meg tid å lese ein roman, og sitje i boksirkele og diskutere. Vi jobbar med litt større tekstar, og hastar ikkje berre vidare frå avsnitt til avsnitt. Eg føler at norskfaget er ekstremt fragmentert når det kjem til tekstlesing, liksom ein tekst her og ein tekst der, og så er det ikkje alltid nokon heilskap. Eg prøver å tenke litt heilskapleg.

Intervjuar: Dei fagsamtalane, er det noko som inngår i vurderingsgrunnlaget?

Elise: Ja, og då går det sjølv sagt mest på munnleg-karakteren, eg må jo ha noko på munnleg også.

Intervjuar: Får dei noko tilbakemelding på fagsamtalane?

Elise: Ja. Men dei er veldig kompetitive, så dei synest det er vanskeleg å ha fagsamtale i grupper. Dei er redd for at andre skal stele poenget deira, at dei ikkje skal få lov til å skine, eller at nokon andre skal ta frå dei den seksaren. Derfor vil ein munnleg fagsamtale veldig ofte vere i kombinasjon med noko skriftleg, for eksempel: «Var det noko du følte du ikkje fekk sagt», altså ei eigenvurdering som går meir på at dei får vist meir kompetanse. Det kan vere berre at vi bruker timen etterpå. Dei får beskjed om at dei etter fagsamtalen skal fylle ut eit eigenvurderingsskjema der dei også får høve til fylle inn alt dei tenker dei ikkje fekk sagt. Det lettar dei stressa flinkis-elevane veldig, for då veit dei at dei får høve til å vise meg at «eg kunne faktisk det, eg og». Eg les sjeldan veldig nøye gjennom det, men det gir dei kjensla av å få litt kontroll på eigenvurdering. Fagsamtalar og skriftlege større vurderingar er ein del av vurderingsgrunnlaget, men eg skulle ønske eg hadde meir tid til å lese småarbeid dei gjer i timane, slik at eg kunne hatt det og i bakhovudet når eg set karakterar til slutt. For eksempel når dei øver på å skrive innleiing. Det er noko av det eg likar med karakterfri vurdering. Eg trur mange elevar med karakterar, det merka eg i 10. klasse, i alle fall, ikkje tenker så mykje på alt mellom vurderingane. I starten av skuleåret seier eg veldig tydeleg at alt dei gjer tel, men eg seier også at eg aldri leitar etter kva dei ikkje kan, eg leitar etter det dei kan. Dei skal ikkje vere redde for å levere noko eller vise meg noko. «Den faglege samtalen vi kan ha om din feil, viser jo også refleksjon hos deg». Eg prøver heile tida å trygge dei på at det å vise kompetanse er positivt. No mista eg litt tråden her, kva var det eg snakka om?

Intervjuar: Du ville ha meir tid til å lese mindre arbeid?

Elise: Ja, eg skulle ønske det, for det blir så altoppslukande dei få store vurderingane dei har, dei føler at det betyr alt. På ungdomsskulen fekk dei kanskje ein 4, ein 5 og ein 3, og så legg dei det saman matematisk, og så seier dei «då får vel eg det», og då er det vanskeleg å forklare at «dét var eit kjempestort arbeid, og dét var multiple choice for eksempel, det er ikkje like store kompetanssmål, då du er framleis på ein trear, sjølv om du har fått to femmarar på mindre arbeid» for eksempel. Det er vanskeleg å forklare det til ein umoden elev. Og dei er jo ikkje veldig modne i den alderen. Eg synest at karakterane skaper mange ugreie diskusjonar. Eg trur at elevane ofte føler seg urettferdig behandla. Då blir eg nesten sånn taktisk karaktersetjar i blant. Dersom eleven jamt over er ein firar, og så «shit den teksten var ein femmar», så kan eg setje 4 + for å sleppe ein krangel, og det er jo ikkje bra. Men korleis skal



eg elles greie å forsvare for eleven at det er eit firarnivå hen har vist heile året? Det opplever eg at eg kan kommunisere betre utan å bruke karakterar, men heller bruke ord. Eg kan setje meg ned og seie at «jamt over viser du middels kompetanse, og det er kjempebra, men her viser du sånn og sånn, du fattar jo det og det, det viser at du er på riktig veg, og om du held fram sånn kjem du til å få femmaren på Vg2». Og då kan eg jo bruke tal.

Og så slepp eg mange e-postar frå foreldre når eg ikkje set karakterar. Foreldre på ungdomsskulen var sånn «eg har talt nynorskfeil i teksten til sonen min, og det er berre 13 feil, kvifor får han då berre 2»? Foreldra går veldig til angrep på desse karakterane, men tilbakemeldingar tar dei.

Intervjuar: Har de noko fast tal på vurderingar i løpet av eit år?

Elise: Vi har ein veldig fin norskseksjon på skulen. Vi driv både med det vi kallar pedagogisk utviklingstid, eller PUT, vi kallar det puttar. Alle norsklærarane høyrer til norsk-putten. Eller du blir plassert i éin putt kvart år, dersom du har mykje undervisning i samfunnsfag eit år er du kanskje i samfunnsfag-putten i staden. Då har du halvannen time møtetid i veka. Og så har vi eigne faglag for norsklærarane på Vg1, norsklærarane på Vg2 og norsklærarane på Vg3. Vi blir tvungne til å samarbeide mykje, og i norsk-pedagogisk utviklingstid bruker vi mykje tid til å jobbe pedagogisk med norskfaget, og finne løysingar på korleis norsklærarane ser på for eksempel vurdering. Vi bruker for eksempel eit program som heiter Easy correct, eg trur det har bytta namn no, men vi har laga standardiserte tilbakemeldingsord på alt mogleg, og så har vi laga mange YouTube-filmar. Om ein elev har laga eit førsteutkast, for det er gjerne førsteutkast vi bruker dette på, der for eksempel innleiinga ikkje er heilt topp, kan eg legge inn ein standardisert kommentar: «Du må jobbe meir med innleiingar, sjå denne YouTube-videoen», og så ligg det automatisk som ein link til YouTube. Og så har vi laga sånn “Tre ulike måtar å skrive innleiing på”, ein video på 15 minutt om korleis dei skal skrive innleiingar. På den måten får ein rettlege veldig mange elevar på veldig kort tid. Det er noko vi norsklærarane har jobba mykje med og utvikla i fellesskap. Det er jo ein måte å gi tilbakemeldingar på. Var det svar på spørsmålet?

Intervjuar: Eg lurte egentleg på om de hadde eit fast tal på vurderingar i løpet av året.

Elise: Ja i faglaga blir vi einige om ein form for årsplan. Den er laga i PUT først, der vi i fellesskap har laga årsplan for Vg1, Vg2 og Vg3, med forslag til tekstar og alt, egentleg, som ligg som ein struktur for alle åra elevane går på skulen vår. Omtrent annakvar veke sit vi i faglaga og snakkar om korleis vi skal angripe årsplanen vi har, og tilpassar han til slik vi vil ha det det året, med dei tekstane vi kanskje har meir kjennskap til, og dei vi likar best. Då set vi også datoar for vurdering. Vi har stort sett fire periodar kvart år, med ei stor skriftleg vurdering til kvar periode. Det er to store vurderingar kvart halvår. Og så må vi jo ha noko munnleg og, så om vi for eksempel har retorikk legg vi kanskje inn ein appell. Vi blir einige om dei fire store, og så er det litt individuelt kva vi treng imellom. Vi tenker at vi har nokre faste rammer, og innanfor dei rammene har vi mykje individuelt spelerom. Dersom eg har jobba mykje med eit tema, har eg friidom til å ha ei munnleg vurdering saman med for eksempel samfunnsfag. Men vi snakkar mykje om at vi ikkje skal vurdere elevane våre i hjel. Dei har mange fag, og dei har eit ekstremt høgt ambisjonsnivå. For å ivareta den psykiske helsa deira må vi vere vaksne og ansvarlege og setje eit tak på vurdering. Men eg har aldri hatt norsk på Vg3, og der har ein jo eit større press på å hente inn nok vurderingsgrunnlag til å setje desse standpunkt-karakterane, men eg føler ofte at eg kan bruke norskfaget som eit verktøy for andre fag. Akademisk skriving, føring av kjelder, jobbe med dei tinga dei får god avkastning på i andre fag, så får dei heller føle at dei kanskje ikkje har hatt så mange

vurderingar i norsk, og at karakteren kanskje var litt urettferdig fordi dei ikkje har fått vist nok kompetanse, men det får dei jo i Vg2. Vi har samtale med alle kvart år. Om dei ikkje vil slepp dei sjølv sagt, men dei fleste vil gjerne ha ei stadfesting på kor flinke dei er. Dei ser jo ofte at dei kanskje har gått ned ein karakter frå det dei tenkte at dei ville, og då startar dei veldig ofte samtalen med sånn, «Unnskyld altså, men eg har kanskje ikkje prioritert norskfaget like mykje som avgangsfaga».

Intervjuar: Det er klassisk.

Elise: Det er veldig klassisk. Og då veit dei jo også sjølv kvifor det ikkje har gått så bra som det kunne ha gått.

Intervjuar: Men då er det altså fire skriftlege vurderingar i løpet av eit skuleår, og så munnleg innimellom?

Elise: Ja, munnleg er litt meir ad hoc. Skriftleg er meir lagt i stein, for då har vi gjerne utarbeida eit felles oppgåvesett, medan munnleg er meir det vi interesserer oss for.

Intervjuar: Har du tankar om kor mange munnlege vurderingar du vil ha i løpet av eit år?

Elise: Eg tenker at jul er så undervegs at dersom eg tryner på vegen og ikkje får til to vurderingar før jul, får eg ikkje panikk, men éi må vi jo ha. Det har også skjedd at eg berre har rekt éi skriftleg vurdering og to munnlege, men eg synest vurdering er så keisamt. Både å gjennomføre dei, og å sitje og rette dei. Eg vil heller ha vurderingar som gir meg noko, og som gir dei noko. Og så er det lettare å forsvare at ein kanskje ikkje har to eller tre vurderingar i kvar når det er Vg1. Men ein bør i alle fall ha to vurderingar i kvar, meiner eg. For ein kan jo drite seg ut, og ein må jo få høve til å vise at ein har lært noko. Og så er året langt då.

Intervjuar: Korleis er den skriftlege vurderingssituasjonen? Har de for eksempel totimarsprøvar og heildagsprøvar?

Elise: Det kjem an på årstrinn. På Vg1 skriv dei tekstar med alle hjelpemiddel. Vi har fokus på å lese og avkode vanskelege tekstar, og kjeldebruk, og då er det viktigare for meg at dei bruker mange kjelder og tryner hardt og lærer korleis dei fører kjelder, enn at dei puggar mange tekstar og refererer til dei frå hovudet. Det er ikkje eg interessert i. Det er ikkje kunnskap dei vil få bruk for i verda. Dei arbeider med oppgåver i timane og heime, og har dei ein frist dei må levere til. I starten jobbar vi relativt mykje på skulen, der dei kan få rettleiing om dei vil. Når det har vore korona har dei meldt seg opp til digital rettleiing hos meg. I staden for å ha Teams-undervisning med alle samtidig, fekk dei skriveoppgåver og så ringte eg alle og hadde 10 minutt samtale med kvar om tekstane for eksempel og korleis dei låg an og sånn.

Det må dei kunne i løpet av eit år, og så er det viktig for meg at dei forstår kva ein problemstilling er, og at dei kan lage ein sjølv. Vi pleier å ha ei vurdering som går ut på at dei må lage ei problemstilling. Då får dei mykje rettleiing i korleis dei lagar ei problemstilling. Dei leverer noko som er *crap*, og så må dei liksom gå fem rundar fram til dei sit igjen med noko det er mogleg å skrive ein kort tekst om. 3 sider er jo ingenting. Dei leverer 3-5 sider, kanskje. Det er lite spesifikt å skrive om Noreg etter 2. verdskrig for eksempel. Så vi bruker mykje tid på korleis dei kan spisse ei problemstilling. Då tar vi gjerne utgangspunkt i tekstar. Og så må dei skrive teksten sjølv etterpå, og prøve å svare på problemstillinga sin. Vi har

fokusert mykje på det at du kan levere ein veldig god tekst, men at du likevel kan stryke på eksamen dersom du ikkje svarer på oppgåva. Heilt frå Vg1 fokuserer vi mykje på om det er samanheng mellom det dei skal gjere, og det dei faktisk gjer. Det er typisk sånn som dette vi arbeider med vurdering. Det er litt teknisk kanskje, men veldig studieretta.

Intervjuar: Og då får dei rettleiing undervegs?

Elise: Ja, ja, ja.

Intervjuar: Kva type tilbakemeldingar får dei?

Elise: Eg likar at dei prøver å hjelpe kvarandre i første omgang. Det er ein fiffig funksjon i [læringsplattforma] der dei kan levere tekstar anonymt, og så får dei for eksempel to tilfeldige tekstar utan namn dei skal gi tilbakemelding på. Då seier eg at dei skal gi tilbakemelding slik dei sjølv ville hatt tilbakemelding, og minner dei på at det er veldig ufint å gi dårlege tilbakemeldingar om du sjølv får gode tilbakemeldingar. Då sit dei kanskje tre kvarter per tekst og ni-les og gir kvarandre tilbakemelding. Dei får ei liste med nokre punkt dei kan sjå på, for eksempel innleiing, eller om dei svarer på oppgåva.

Intervjuar: Når dei leverer då, kva tilbakemelding får dei då?

Elise: Det varierer. I periodar eg har mykje å gjere les eg tekstane deira fort og skriv nokre stikkord på ein post it-lapp og set meg ned med dei munnleg. Etter samtalen ber eg dei fylle ut eit skjema, eller gå inn i [læringsplattforma] og skrive ned tilbakemeldinga dei fekk av meg munnleg. Det er ein måte å hacke systemet litt. Å skrive ut alle tekstane, lese raskt gjennom, og snakke litt med dei går mykje raskare enn å skrive lange tilbakemeldingar.

Intervjuar: Men er dei då ferdig med teksten, eller arbeider dei vidare med den tilbakemeldinga?

Elise: Dei er på ein måte ferdig med teksten, men eg vil at tilbakemeldinga skal vere med i den raude tråden. Om dei har vore dårlege på innleiing, er det dét dei må tenke på når dei skriv ny tekst. Dei blir fort litt lei sin eigen tekst, men tilbakemeldinga er den raude tråden frå tekst til tekst. Dei arbeider gjerne eit par rundar med kvar tekst. Dei får først tilbakemelding frå meg eller nokon andre, og så får dei ei slutt-tilbakemelding som dei må skrive vekstpunkt til, som dei tar med seg inn i neste tekst. Eg ber dei alltid lese tilbakemeldingane i vekstpunkta før dei skriv neste tekst. Det skal liksom vere note to self: dette må eg fokusere på. Og så er det dét eg rettleier på.

Intervjuar: Får dei vite noko om nivået dei ligg på i løpet av skuleåret?

Elise: Dei får julekarakter, for det har dei jo krav på. Det øydelegg heile systemet, eigentleg. Det som er litt klønete med julekarakter er at dei ikkje får vist kompetanse i alle mål i løpet av eit halvt år. Du gir jo eigentleg berre ein karakter som seier noko om kor du trur dei kan ende opp, og ikkje kva dei har vist. Før jul ber eg dei seie noko om kor dei ligg an og kvifor, og då er dei ofte spot on. Då er det jo lett å setje karakter. I dei tilfella der eleven seier at han trur han er på ein femmar og så er han på eit trearnivå, tar eg ein samtale. Og så prøver eg å unngå å bruke karakterar undervegs. Eg kan seie at eg synest innleiinga er på eit middels nivå. «Dersom du skal på eit høgt nivå, må du gjere sånn og sånn.»

Intervjuar: Kva tenker du er hovudfordelen med karakterfri vurdering?

Elise: Fordelen er at ein kan arbeide meir heilskapleg med vurdering, synest eg. Eg kan jobbe meir med kor skoen trykker hos kvar enkelt elev. Ein annan fordel er at du slepp -, altså, elevar “rater” kvarandre uansett kva ei gjer, uansett om det er utsjånad eller kor morosame dei er, dei har karakterar i alt dei gjer. Det å kunne gi dei litt færre stader dei er “dumme”, dei føler at dei er dumme om dei ikkje får det til. Det er så lett å vere dum om du får ein trear, men så er dei jo ikkje dumme i det heile tatt. Då er det mykje betre for meg å kunne fortelje kva dei fekk til, og kva dei må jobbe med for å bli enda betre, enn å seie: du er ein trear. På Vg1 synest eg det er veldig fint at dei ikkje veit korleis dei ligg an i forhold til dei andre. Du har ikkje lyst til å vere på gruppe med ein trear om du er ein seksar. Men du kan vere på gruppe med ein person du ikkje veit kva karakter har fått. Så kyniske er dei jo. Då vel dei kvarandre etter korleis dei likar kvarandre, eller arbeidsmåten eller korleis dei matchar fagleg, og er kanskje ikkje så opptekne av karakterar i starten. Dei blir jo veldig fort bevisste på det, men eg trur det er bra for det sosiale samspelet i kvar klasse, i alle fall når ein startar på Vg1, på ein ny skule der dei ikkje kjenner nokon. Å få lov til å starte med blanke ark, og å få lov til å sitje litt i det ei stund, før haustferien kjem og dei får den første karakteren, og «å ja, då kan ikkje vi jobbe saman igjen».

Om dei har levert mindre arbeid, pleier eg ofte å lage ein lysbildepresentasjon i staden for å gi individuell vurdering. Eg tar med ting eg ser mange gjer feil, eller ting eg ser er veldig bra, og bruker som modelleksempel for korleis ein for eksempel kan skrive ei god innleiing. Då brukar eg kanskje to-tre innleiingar frå klassen. Eg kan også vise ei innleiing og spør om korleis ho kunne vore enda betre. Då brukar eg ofte frå den andre klassen, slik at ingen skal kjenne seg uthengd. Men kvar gong eg skryter tar eg eksempel frå klassen, og gjerne ofte frå elevar eg veit treng eit push, og så sit vi og drodlar høgt om korleis tekstane kunne blitt betre.

Intervjuar: Ser du nokon ulemper med karakterfri vurdering?

Elise: Elevane likar det ikkje. Vi har hatt eit aktivt elevråd som har jobba hardt mot systemet på skulen vår. Eg trur dei likar det etterkvart, men i starten er det sjokk å ikkje få dei karakterane. Og så er det ei ulempe at ikkje alle gjer det likt. Det veit ein jo når ein jobbar i skulen, det er ikkje alle som er lojale mot systemet. Om det er nokon som gir karakterar bak dei andre sin rygg, raser jo systemet saman, så det er ekstremt viktig at lærarane er lojale mot systemet. Og så er det utfordrande, det er jo *chill* å berre setje eit tal. Det tar jo tid, ein er avhengig av å finne løysingar som gjer at du ikkje vurderer deg i hjel. At vurdering blir læring og ikkje berre vurdering for vurdering. Men eg saknar ikkje karakterar i det heile tatt. Det er så deilig å arbeide på ein skule som ikkje fokuserer så mykje på karakterar. Så får eg heller ta nokre sure elevar innimellom. Den prisen er verdt å betale. Men for elevar som ikkje har nok innsikt i eigen læring vil det jo vere vanskeleg når sluttkarakteren ikkje er i nærleiken av det dei trudde.

Intervjuar: Veit du kor mange år de har hatt dette prosjektet på skulen?

Elise: Så lenge eg har jobba der i alle fall. 2-3 år, kanskje 4? Eg hugsar ikkje heilt.

Intervjuar: Ja, for det tar jo gjerne litt tid før slike ting set seg.

Elise: Ja, det gjer jo det. Og for å bøte litt, så får dei som vil karakterar i avgangsfag etter jul. Det har elevrådet kjempa fram. Etter mykje om og men. Det vil seie at om du for eksempel har samfunnsfag slepp du karakter før jul, og eg gir heller ikkje karakter etter jul, med mindre nokon ber spesifikt om det. Då skal dei liksom vite meir korleis dei ligg an. Men eg seier at «du veit jo ikkje det, for du kan få 4 på denne og 3 på neste og likevel på 5 i standpunkt fordi

du har vist mykje kompetanse undervegs». Den skjematiske vurderinga er ikkje for alle. Å sitje i ei gruppe og prestere er ikkje for alle. Det å gå rundt i eit klasserom er jo utruleg interessant, å høyre elevane snakke når dei eigentleg ikkje har vurdering, plutselig er det nokon som seier noko kjempebra.

Intervjuar: Kva baserer du terminkarakterane på, kva inngår i vurderingsgrunnlaget?

Elise: Det er det dei har levert. Og kvar gong dei har levert noko, set eg karakterar for meg sjølv. Eg har laga eit Excel-skjema med alle namna nedover, og der står mål og ambisjonane deira i ei kolonne nedover. Og så ser eg der. Eg baserer sjølvsagt terminkarakterane på det dei har levert, men ser også på det dei gjer undervegs. Eg trur ikkje det er smart å berre setje karakter på det dei leverer, for då vil jo motivasjonen vere ikkje-tilstadeverande gjennom heile året.

Intervjuar: Føler du at det at du ikkje formelt set karakterar opnar opp for at du kan ta meir inn i vurderingsgrunnlaget?

Elise: Ja. Eg trur jo også at det gjer at dei får betre karakterar. Eg kan jo heile tida ta meg fridom til å tenke, okay, i dag hadde vi ein utruleg kul samtale i klassen der dei der bidrog heilt fantastisk. Det er jo ein heilskap. Men det er jo som regel stor korrelasjon mellom korleis dei presterer i klasserommet og korleis dei presterer elles. Dei skal jo heller ikkje straffast for å vere beskjedne. Ein kan jo ikkje straffe elevar som ikkje seier noko i timen. Vi leitar etter det dei kan, ikkje det dei ikkje kan. Om du ikkje seier noko viser du heller ikkje kva du kan. Eg likar mykje munnleg aktivitet, og prøvar å la dei jobbe litt individuelt, litt i grupper, og litt i par, og prøver å sirkulere rundt og snakke med dei undervegs. Når dei skriv tekstar prøver eg ofte å stille spørsmål om kvifor dei tar dei vala dei gjer, og basert på den samtalen der får eg også eit inntrykk av kor dei ligg. Eg trur eg bruker mykje tid på å bli kjent med elevane mine.

Intervjuar: Har de heildagsprøvar eller fagdagar?

Elise: Nei, vi har ikkje fagdagar, og vi har ikkje tentamen. Men i avgangsfaga har vi ei større sluttvurdering, som vi no kjem til å endre namn på, for elevane trur at om dei får 6 på sluttvurderinga så får dei 6 i standpunkt, og sånn er det ikkje alltid. Men det er eigentleg for å sørge for at elevane ikkje får så mange vurderingar samtidig. Skulen la ein plan og sa at «den dagen er sett av til sluttvurdering i norsk, den i samfunnsfag» og så vidare, «bli einige i faglaga om korleis de skal bruke dagen». I norsk på Vg3 har dei på ein måte tentamen den dagen, skriveprøve skriftleg. Men i samfunnsfag Vg1 hadde eg fagsamtalar den dagen, og ein annan lærar hadde skriftleg innlevering. Vi har veldig lite skriftlege prøvar på skulen. I alle fall i dei humanistiske faga. I matematikk og sånn har dei jo det. Men eg har enda til gode å ha ein prøve.

Intervjuar: Korleis synest du det er?

Elise: Eg er vel litt sånn sjølv då, at eg synest det er veldig bortkasta å gjere ting eg ikkje ser poenget med. Og eg ser ikkje poenget med å pugge kunnskap, for det er ikkje det dei får bruk for, meiner eg då. Det er ikkje det eg oppfattar at dei får bruk for resten av livet. Men det å trekke linjer mellom fag, det å kunne lese vanskelege tekstar og skrive kompliserte oppgåver og bruke kjelder på ein kritisk måte, det får dei bruk for i livet sitt. Eg ser heller ikkje poenget med lekser. Men dei må vite at om dei har ei innlevering så er det lekse, og må lese tekstar som kan vere aktuelt for innleveringa. I samfunnsfag kan dei for eksempel få beskjed om å

høyre podcasten Aftenposten forklart på veg til skulen. Eg forsøker å tenke heilskap overalt, men det er vanskeleg å setje fingeren på.

Intervjuar: Er det noko du kunne tenke deg å gjere annleis?

Elise: Fjerne julekarakteren. Eg synest den er så ubehageleg å diskutere, kanskje ikkje i norsk, for elevane på Vg1 bryr seg ikkje så mykje om kva karakter dei får til jul i norsk på Vg1, men for eksempel samfunnsfag. Dei har fagkonferansar for elevane før dei blir 18 på Vg1 og Vg2, der foreldra kjem saman med elevane. Foreldra lurar på korleis barnet ligg an, og er veldig opptekne av karakterar og vil ha ein karakter ut av meg. Eg må heile tida forklare kvifor eg ikkje gir karakterar, kvifor ein gjer det ein gjer. Det krev mykje forklaring og tid å endre eit system. Når julekarakteren kjem tar nokon det som ein stor skuffelse. Om det er ein elev som ligg mellom ein 4 og 5 kan nokon kanskje bli skuffa om dei får 4, men om eg gir 5 føler eg nesten at eg lovar dei 5 til sommaren, og at dei ikkje forstår kvifor dei får 4, for dei har jo gjort den same innsatsen. Kollegaene mine og eg er nok litt konservative og gir nok dårlegare karakterar til jul enn til sommaren. Eg trur eg har til gode å gi 6 til jul. Eg tør liksom ikkje heilt. «Jammen, eg fekk jo 6 til jul». Å forklare kvifor eleven gjekk ned, kanskje til ein 4 til og med er ein irriterande samtale å ta. Eg synest den er vrien.

Intervjuar: Er det noko du saknar når du vurderer utan karakterar?

Elise: I starten sakna eg at eg skulen var tydeleg utad til elevar og foreldre om korleis vi driv vurderingspraksis. Dersom ein skule skal gå over til karakterfri vurdering trur eg det er viktig at det må bli kommunisert tydeleg ut. Elevar som kom til oss begynte nesten å grine når dei fekk høyre at dei ikkje fekk karakterar, fordi dei trudde at dei skulle få det. Eg er veldig glad for at eg er ein del av eit positivt norskteam. Det er ikkje så mykje eg saknar i dag, fordi strukturane rundt fungerer godt.

Intervjuar: Har du eit konkret tips til lærarar som vil vurdere utan karakterar?

Elise: Prøv å sjå på alt som ein heilskapleg prosess. Karakterar er veldig avsluttande, liksom «her ligg du», men om du skal lukkast med karakterfri vurdering må du fjerne deg frå tanken om at ein elev sluttar å vise kompetanse, du må sjå at kompetansen er gjennomgåande. Eg greier ikkje heilt å setje ord på det. Og så tenker eg at det å møte elevane på ein litt sånn psykologisk smart måte, og å seie at «dette å ikkje gi karakterar krev mykje av meg som lærar, for det krev at eg les teksten din utruleg nøye for å finne ut korleis du ligg an slik at du skal oppnå eit betre resultat. Tenk deg før i tida då, eg kunne berre gitt deg ein 4, vær så god. Korleis skulle du visst korleis du skulle blitt betre då? Å, godt poeng», seier dei då. Ein må vere litt klok.

Intervjuar: No trur eg ikkje at eg har fleire spørsmål.

Elise: Eg skal berre sjekke lista mi. Mål og ambisjonar på starten av skuleåret er viktig ja, for då har ein noko å rettleie etter. Det krev mykje av læraren. Vekstpunkt, ja. Eg trur eg fekk med det viktigaste.

Intervjuar: Eg synest du har fått med veldig mykje. Det har vore utruleg interessant. Tusen takk for at du stilte opp til intervju.

## Vedlegg 4F: Transkripsjon av intervju med «Frida»

Intervjuar: Kor lang erfaring har du med karakterfri undervegsvurdering?

Frida: Det er eit litt vanskeleg spørsmål. Heilt karakterfritt har det har vel kanskje vore i 3-4 år. Først prøvde vi oss berre på Vg1, sidan vi blei med i eit prosjekt der vi berre skulle ha éin karakter i norsk på Vg1. Det frigjorde ein del av det stresset vi har hatt før om at vi må ha nok vurderingsgrunnlag for alle karakterane. Det la opp til at vi etter mitt syn fekk ein mykje betre vurderingspraksis i Vg1, og så smitta det litt over til Vg2. Målet på sikt er sjølv sagt å dra med Vg3, men eg jobbar ikkje med Vg3 i år, derfor har eg ikkje gjennomført det der, men eg gjer det i alle klassene mine no, til og med i historiefaget. I år har eg for første gong overført det til mitt andre fag, med stor suksess synest eg hittil i skuleåret. Men det er litt vanskeleg å seie når vi begynte med det. Då eg begynte her i 2009, var det veldig mykje fokus på mappevurdering, og då var det jo ein del undervegsvurdering. Det hadde vore ein del av kulturen i norskfaglaget veldig lenge, ikkje nødvendigvis heilt karakterfritt, men ganske mykje. Det å jobbe med prosessar har heile tida vore noko eg er blitt innlært i. Det er derfor det er litt flytande overgangar her. Det er ikkje éi hending som gjorde at det endra seg. Eg er veldig takknemleg for å ha hatt eit sånt fint kollegium som er einige om vurderingssyn.

Intervjuar: Er det fleire norsklærarar som ikkje gir karakterar undervegs her?

Frida: Ja, på eit avdelingsmøte vi hadde no denne veka kom det fram at alle har bestemt seg for det no. Men det er nok meir eit skifte som har skjedd no, for i alle fall i vidaregåande så veit ein jo at det liksom alltid har vore sånn at ein skal bestemme sjølv. Du skal ikkje bli pressa til å gjere noko, men vi har hatt eit ganske sterkt faglag som eg trur har vore med på å styre i den retninga.

Intervjuar: Vil du begynne å fortelje meg litt om korleis du arbeider med vurdering?

Frida: Ja, det kan eg gjerne gjere. Eg synest karakterar har vore veldig øydeleggjande for relasjonen ganske mange gonger. No får du heile historia, men særleg i arbeid med fordjupingsoppgåva på Vg3, der elevane jobbar over lang tid, hadde lese to romanar og liksom gjort ein skikkeleg innsats. Eg hugsar at eg gav ein elev ein trear på sluttproduktet og han blei så skuffa og så sa han «du har øydelagt norskfaget for meg», og då ble eg liksom sånn, «åh». Eg blei så lei meg, for det var jo ikkje det eg meinte i det heile tatt.

Og eg hadde brukt mykje tid på å gi undervegsvurdering, og så hadde ikkje det fungert så bra då. Då fann eg ut at vi i alle fall må begynne å snakke på ein litt annan måte som gjer at eleven kanskje får litt sjølvinnsett tidlegare i prosessen.

Eg har jobba ei god stund med mapper, altså at elevane vel ut produkt, vi skriv jo i klassenotatbok nesten kvar einaste time på, eller at dei sender inn ting, eller utgangsbillett. Dei viser meg kva dei har skrive når dei går ut døra. Dei vel sjølve ut kva dei er nøgde med, eller kva dei vil at eg skal vurdere, og så har eg som regel tatt ei sluttvurdering på det. Men eg har og berre hatt ein annan variant der, for det er ikkje alle som er så glad i mappe heller, fordi ein då kanskje føler at ein aldri blir ferdig. Det er nokon som synest det er veldig godt å berre setje punktum, at dei ikkje kan jobbe vidare med det, særleg dei som er litt høgtpresterande. Dei vil liksom alltid bli betre, og nokre gonger er det berre nok. Då har eg berre jobba mykje med at dei alltid får så mange utkast dei vil fram til ein viss dato, der eg då har sagt: «Ok, no er vi ferdig med teksten, no har du vist denne kompetansen». Deretter har vi ein prat der eg prøver å beskrive kompetansen meir enn karakter og nivå, og så er det ny periode. Det eg

synest har vore litt utfordrande er at eg mange gonger ikkje har hatt eit godt nok system eller hatt gode nok samtalar til at tilbakemeldingane blir vidareført til neste periode. Eg tar mange av dei same samtalene: «Ja, du treng framleis å arbeide med struktur». Det er eg stadig vekk i ein læringsprosess med. Korleis skal eg få dei tilbakemeldingane eg kjem med til å bli varig læring? Og så har vi fagdagar. Her på skulen har vi kultur for fagdagar skriftleg, der dei får rettleiing heile dagen. Og då er det ofte første utkast. Vg3 har fleire fagdagar enn dei andre trinna.

Intervjuar: Då er du som norsklærer med?

Frida: Eg er med heile dagen og rettleiar dei og les gjennom. Nokre gonger har vi lagt opp til kvarandrerettleiing inn i fagdagen. Tentamen er eit omgrep vi ikkje bruker lenger. Og så gjer dei det sjølvstendig og meir sjølvstendig. Siste fagdagar på vårparten i Vg3 er utan rettleiing, men før det føler vi ikkje at dei treng å øve på eksamen kvar gong. Særleg ikkje på Vg1, der tenker eg at dei treng å øve på andre ting.

Intervjuar: Kor mange sårne har de i norskfaget?

Frida: Eg trur vi har 4 i Vg3, og så har vi har vi pleidd å ha eit par, altså ein på hausten og ein på våren i Vg2 og Vg1. I år har vi faktisk ingen på Vg1. Då reknar ein berre med at vi får nok vurderingsgrunnlag i timane.

Intervjuar: Har de gått vekk frå dei der tradisjonelle 2-timarsprøvene, for eksempel?

Frida: Ja prøvar i det heile tatt. Vi er litt allergiske mot heile omgrepet, men eg veit jo at andre fag bruker det her på skulen. Men vi har hatt skriveøktar sjølvstendig. Av og til er det jo nyttig å teste kva dei klarer med tidsavgrensing. Men då er det aldri sånn at vi vurderer det som eit sluttprodukt. Da er det berre: «ok, så jasså du klarte å skrive to setningar denne timen i dag. Då må vi jobbe med litt andre skrivestrategiar neste gong», liksom. Vi kallar det skriveøkt, eller «no held vi på med skriving» eller skrivestrategiar. Vi seier ikkje «no er det ei vurdering».

Intervjuar: Kva måtar viser dei kompetanse på? Dei skriv mykje?

Frida: Ja, og så er det jo munnlege diskusjonar i timen. Alt mogleg eigentleg, alle læringsaktivitetane våre er jo ein måte å vise kompetanse på. Om dei ikkje får vist noko kompetanse er det jo ein forferdeleg dårleg time, og sånn er det jo innimellom. Viss eg har snakka meg heilt tørr i kjeften, så tenker eg at OK, «kven var det som lærte noko denne timen? Det var mest eg, trur eg». Men ja, vi har sokratiske sirkular. Vi har debattar, appellar, alle moglege former for vurdering.

Intervjuar: Har de eit visst tal på type vurderingssituasjonar de tenker at de skal ha gjennom eit år, eller de har gått litt vekk frå den tanken?

Frida: Vi har gått litt vekk frå den, men elevane skal ikkje føle at dei blir vurderte heile tiden. Det er kanskje det store problemet. For å sikre oss dette har vi blitt einige om noko felles i faglag. Dei må få vite når dei skal legge ein ekstra innsats, så det er kanskje ofte ein skriftleg og ein munnleg hovudkompetanse ein skal jobbe med innanfor ein periode. Eg har vel kanskje 5 periodar i løpet av et år. 4-5. Innan for eksempel demokrati og medborgarskap som vi hadde no, hadde vi først ein appell og så hadde vi ein argumenterande tekst. No går vi etterkvart inn i folkehelse og livsmeistring, og då skal vi kanskje skrive essay. Vi jobbar med ulike sjangrar



innanfor ein viss periode.

Intervjuar: Kva tilbakemeldingar får dei undervegs?

Frida: Vi jobbar veldig mykje med munnleg tilbakemelding i timen. Det var jo ei form for paradigmeskifte eller kva ein kan kalle det for nokre år sidan, der vi fann ut at særleg vi norsklærarar bruker mykje tid på å sitje heime og rette og sånt. Og så fann vi ut at, «ja, men vi må berre bruke tida på skulen då»? Då var det jo nokon som vart stressa, eg sjølv og innimellom, sånn: «Korleis skal vi kome oss gjennom pensum om vi skal bruke så mykje tid til rettleiing»? Men skriving og munnleg arbeid er jo ein måte å bearbeide fagstoffet på. Og så var det ein lærar som sa til meg: «Om du vil kome deg gjennom pensum, kan jo du få godt samvit ved å stå ei helg og gå gjennom pensum i klasserommet, så veit du at du har gjort det. Og så kan du gi elevane det dei treng når dei er der». Det er jo sett på spissen, men eg er einig i grunnsynet.

Intervjuar: Kva fordelar ser du med å arbeide på denne måten?

Frida: Hovudsakleg det der med at vi må avlære såkalla *fixed mindset*. «Eg er ikkje kreativ» er det for eksempel nokon som seier, «eg er flink til kjelder», eller «eg er ikkje flink i nynorsk». Elevane har eit veldig tydleg inntrykk av kva dei er gode til og ikkje gode til. Og det er jo så øydeleggjande, for det er jo derfor vi er her. Kva er vitsen med å trene på noko om du ikkje trur at du kan bli god? Så det er jo nettopp det, vi må gjere dei i stand til å lære. Eg tenker at det er det som er grunnsetninga.

Intervjuar: Ser du nokre ulemper med å ikkje gi karakterar?

Frida: Ulempa er at det krev veldig mykje tid å kommunisere heile tida. Det er ein grunn til at karaktersystemet er så deilig for 1 til 6 er ei enkel tilbakemelding. Det er mykje meir komplisert å møte kvar enkelt av dei 30 elevane, og å gi dei tilbakemelding som dei forstår og som dei føler er motiverande. Det er tidsspøkelset som er det vanskelegaste, synest eg. Korleis skal eg få tid til å gi alle tryggleiken om at dei du er på god veg? «Du er akkurat der du skal, neste steg for deg spesielt, er dette, medan for deg, er det noko heilt anna.» Det er eigentleg ganske komplisert å skulle imøtekome 30 elevar kvar einaste time.

Intervjuar: Så det er tidsbruken i klasserommet du tenker er mest utfordrande?

Frida: Ja, ideelt sett skulle eg hatt ein fagsamtale med dei en gang i veka. Eller at eg kunne brukt ein heil time til å observere Maria eller Silje liksom for å sjå og seie: «Ja, den strategien der, nei, det var kanskje ikkje så lurt, eller?» Eg burde jo heller gjere sånn, men det har eg ikkje tid til. Eller kanskje eg må ta meg tid til det?

Intervjuar: Korleis synest du tidsbruken er elles når du ikkje gir karakterar samanlikna med sånn som du har gjort det tidlegare?

Frida: Eg bruker jo mye mindre tid på gi tilbakemeldingar. Det blir litt andre tilbakemeldingar enn det eg gav då eg berre gav tilbakemelding for å grunngi karakteren. Ofte var det litt problematisk og. Det var mange som sa: «ja, men du skriv jo så mykje positivt, kvifor får eg likevel ein trear når du skriv alt eg greier». Dei blei nesten provosert at eg skreiv noko positivt. Men det hadde eg jo lært, two stars and a wish, liksom. Tidsbruken er kanskje den same, men eg synest eg jobbar meir jamt no. No gir eg kanskje tilbakemelding etter ein

undervisningstime. Då kan eg kanskje gi tilbakemelding til 5 personar, eg kikkar kjapt inn på klassenotatblokk og vel eg ut 5, og så er det andre 5 neste gong. Det blir mykje meir dynamisk enn om eg helga før haustferien får ein bunke på 60 tekstar. Eg synest jo det er mykje betre. Det liknar eit vanleg arbeidsliv å skulle gi tilbakemelding til nokon om gongen i staden for alle.

Intervjuar: Og då jobbar elevane vidare med dei tilbakemeldingane dei får undervegs?

Frida: Ja, absolutt. Eg håpar i alle fall at dei tar det med vidare, og eg trur nok at det er litt skjerpande når dei ser at eg ser det dei gjer.

Intervjuar: Når dei har levert eit sånt sluttprodukt som du nemnde at dei skal vere ferdige med til ein viss dato, får dei noko tilbakemelding på det?

Frida: Ja, då får dei som regel berre ein sluttkommentar. Då gidd eg ikkje å gå inn i kommentarar i teksten igjen. Det er jo ikkje noko vits i å gi kommentarar i teksten eller gi selektiv respons når eleven føler seg ferdig med det.

Intervjuar: Godt poeng.

Frida: Det er jo eigentleg berre veldig demotiverande, berre: ja, det var framleis mange feil, her er alle feila dine.

Intervjuar: Det er vel slik mange har halde på tradisjonelt sett, inkludert meg sjølv, at når dei eigentleg er ferdig, så får dei: «haha, dette skulle du ha gjort».

Frida: Det er også det samvitet, vi tenker at vi må gi tilbakemelding til alle for at det skal vere rettferdig. Det må vi jo ikkje. «OK denne timen fekk du tilbakemelding neste time får ein annan tilbakemelding». Det er like rettferdig som at alle skal få samtidig.

Intervjuar: Du sa at elevane vurderte kvarandre under skrivedagar. Gjer dei det elles og?

Frida: Ja, det gjer dei jo stadig vekk, men eg har gått bort frå å kalle det kvarandrevurdering. Eg kallar det kvarandrerettleiing. Og så at det ikkje er på slutten, for det synest eg ofte har fungert veldig dårleg. Eg slengde inn eit sånt vurderingsskjema, «No kan de vurdere kvarandre», ikkje sant? Og så seier dei sånn: «eg synest det var bra eg». Tilbakemeldingane dei gav kvarandre vart veldig dårlege, for eg hadde ikkje lært dei å gi gode tilbakemeldingar. Eg synest det fungerer mykje betre når dei for eksempel får øve seg på å kommunisere munnleg. For eksempel «no tar vi ein liten prøverunde på den samtalen vi skal ha neste runde, kan de som sit rundt rettleie på følgjande punkt», - . Det var fagomgrep eller noko slikt, dei fekk kriterier. Slik viser eg at det ikkje er kriterielaust, sjølv om det er karakterlaust. Når dei skal rettleie kvarandre skriftleg har eleven som skal bli rettleia kryssa av på eit skjema over 3 ting hen vil ha rettleiing på, slik at dei får litt eigarskap til vurderinga. Ved sida av står det ei forklaring på korleis dei kan hjelpe til med det. Om eleven som vil ha rettleiing skriv «eg vil ha hjelp med struktur», då har eg skrive på den andre sida: «Sånn kan du hjelpe ein elev med finne struktur, sjå etter dette ...» . Viss ikkje er det utruleg vanskeleg. Om ein medelev på 16 år seier «nei, kan du seie noko fornuftig om strukturen i den teksten», liksom, dei synest jo det er vanskeleg sjølv.

Intervjuar: Eit sånt skjema høyrer ut som ei god hjelp. Det hadde vore interessant å få sjå.

Frida: Eg kan vidaresende det.

Intervjuar: Eigenvurdering då, gjer dei det?

Frida: Ja, men den har eg aldri fått til må eg innrømme.

Intervjuar: Det er det mange som seier.

Frida: Det er det vanskelegaste.

Intervjuar: Korleis gjer du det?

Frida: Eg har ofte gjort det veldig sluskete, og det er jo sikkert derfor eg ikkje har fått det til ordentleg. Eg har ofte hatt eit sånt eigenvurderingsskjema der dei ofte eigentleg berre gjentar ein del av det dei har fått tilbakemelding om frå ungdomsskulen. Eller at dei gjentar læraren si tilbakemelding, eller det dei trur eg tenker på, og det vil eg ikkje høyre. Eg vil jo ikkje høyre kva dei tippar at eg meiner, eg vil jo høyre korleis dei faktisk opplever det sjølv. Og så trur eg spørsmåla mine har vore for dårlege. Det har vore for opne spørsmål, sånn «Ja, korleis føler du at dette gjekk då?» eller «Sei ein ting du gjorde godt og 2 ting du kan gjere betre.» Det blir for generelt då. Eg trur det med å fokusere på prosess eller kanskje: «Korleis førebudde du deg annleis no enn førre gong?» Altså at dei viser litt av arbeidsmåtane sine. Eller kanskje også gå litt meir inn på det kjenslemessige aspektet, sånn: «Korleis kjendest det for deg å stå å halde den presentasjonen?» Det har eigentleg meir å seie enn om det var ein bra eller dårleg presentasjon. Det er på ein måte den kjensla som kjem til å styre alle dei komande presentasjonane dei skal ha. Det er ein måte å gå meir inn i det. Eg trur at eg må ha meir fokus på samtale undervegs, meir enn den der «Korleis synest du det gjekk» etterpå, for då kan dei ikkje gjere noko. Mange er berre ferdig med vurderinga for dei er så letta over å vere ferdig med å halde presentasjon at det er gløymt alt saman, og då blir det jo ikkje noko bra. Eg må heller ta den der «No skal vi ta ein prøverunde og så stoppar vi 2 sekund. Kva er det du tenker på no? Kva føler du no? Korleis er dette for deg?» Det får eg prøve.

Intervjuar: Det høyrer veldig fint ut. Får dei vite noko om kva nivå dei ligg på?

Frida: Ja, dei må jo få vite det, men som regel har eg bedt dei sette karaktermål i starten av terminen. Då snakkar vi om karakter, og kva dei har lyst til å oppnå om dei vil seie noko om det. Og så har vi jo samtalar undervegs i terminen: «Korleis ligg du an no i forhold til målet du sette deg? Føler du sjølv at du bør justere det målet?» Då seier eg ikkje «No ligg du på ein firar», då seier eg meir sånn «Ok, dersom du har tenkt å oppnå den femmaren til standpunkt, då bør du jobbe meir med tekstbindingsord», eller «Du må jobbe med å lese vedlegga meir nøye». Sånn sett nemner vi jo karakter, og eg har eigentleg aldri fått ein klage til jul, for vi har jo snakka saman undervegs. Det skal ikkje kome som noko sjokk.

Intervjuar: Kva inngår i vurderingsgrunnlaget når du set terminkarakterar?

Frida: Då er det jo alt mogleg. Det er vanskeleg å svare på, men det må jo vere variert, det er det viktigaste. Munnleg kan ikkje berre vere presentasjonar, det må for eksempel også vere at du har deltatt i ein diskusjon, og at du kanskje har hatt ei form for rollespel. I skriftleg må dei sjølvsagt vise kompetanse på begge målformer i ulike sjangrar. Viss ikkje kan eg jo ikkje vurdere heilskapskompetansen.

Intervjuar: Tar du då utgangspunkt i alt dei har levert eigentleg då, eller?

Frida: Ja og det som er gjort i timen. Det er ganske komplisert både til terminslutt og standpunkt. Det er mykje jobb å skulle sjå på kva ein elev har gjort i løpet av ein heil termin, i motsetnad til den tidlegare der ein berre sa «ok, 5 på tentamen då blir det 5 no».

Intervjuar: Men det gir kanskje eit meir riktig bilete av det eleven faktisk kan?

Frida: Ja, mykje meir riktig, for det er ikkje alle som presterer så godt i formelle vurderingssituasjonar. Eg synest jo det er mykje betre og meir rettferdig for dei som alltid gjer ting og skriv notat iherdig og.

Intervjuar: Det er nokre lærarar som fører eit slags skuggekaractersystem når dei ikkje gir karakterar, gjer du det?

Frida: Eg har prøvd begge delar. I historie har eg prøvd eg å sette sånn over middels/middels/under middels for meg sjølv, men med ein gong eg begynte å sette det, merka eg at eg hadde sett eleven i ei form for bås. Det var på ein måte litt godt å få oversikt over kor mange i klassen som presterer veldig høgt per no og ikkje, men eg syntest ikkje at det var veldig stor hjelp for meg. Eg synest faktisk det avgrensar og at eg ikkje nødvendigvis gir like god rettleiing. Det blir liksom ikkje like kjekt å jobbe med prosjektet med ein gong eg gir nivå. Eg trur ikkje den skuggerekeskapen kjem til å hjelpe meg noko særleg eigentleg. Då må eg i så fall ha ein ganske lang kommentar saman med nivå, og så kan eg sjå etterpå. Eg kan i alle fall bli ganske bevisst på kva kvalitetar eg legg i «over middels» for eksempel. Det skreiv eg jo ved sida av, eg skreiv for eksempel «viser veldig god refleksjon, særdeles god kjeldebruk, over middels». Om eg då ser ei liknande forklaring under, men med nivået middels, då blir eg i alle fall klar over kor lite valid den vurderinga er. Men eg har ikkje kome fram til det heilt enno, eg har ikkje funne noko løysing. Eg er i prosess, eg har prøvd litt utan, og då synest eg det var litt vanskeleg til jul, for eg hadde jo veldig lyst til å berre sjå over og legge saman, men eg veit jo at eg ikkje skal gjere det, for det er jo ikkje sånn ein vurderer.

Eg har ikkje kome fram til noko bra svar. Om du finn fram til det, vil eg gjerne vite. Eg trur det fungerer best utan skuggekarakterar. Viss ikkje blir det berre tilbakehalding av informasjon. Det er ikkje nødvendigvis alltid så bra.

Intervjuar: Du sa at du ikkje har brukt karakterfri vurdering så mykje på Vg3 enno?

Frida: Nei, aldri.

Intervjuar: Har du begynt med det no? Eller gjer de det her?

Frida: Det er ein lærar her som har byrja med det, han er nyttilsett hos oss. Han berre gutsar på og prøver. Det veldig kult.

Intervjuar: Ei innvending mange lærarar har mot karakterfri vurdering er dokumentasjon og eventuelle klager. Korleis dokumenterer de vurderinga når det ikkje er karakter?

Frida: Vi dokumenterer jo ting heile tida ved at det for eksempel ligg i klassenotatbok. Der står alle tilbakemeldingane våre. Eg har eit Excel-ark frå kvar klasse der eg kan kommentere

kven som var munnleg aktiv den timen, eller om det var nokon som gjorde noko ekstra positivt. Og så har vi jo mange samtalar undervegs. Det blir jo ei form for formalitet. Og så trur eg mykje av det går på relasjonen. Så lenge ein har sikra seg ein god relasjon i utgangspunktet, blir det ofte veldig lite klager.

Intervjuar: Ja, du opplevde få overraskingar når elevane fekk terminkarakterar?

Frida: Ja, vi har jo snakka meir om det enn i mange andre fag der ein berre har ein prøve, og så går ein vidare til neste faglege tema. Og så snakkar ein aldri om det eigentleg.

Intervjuar: Kva gjorde at du gjekk bort frå å gi karakterar? Du sa at det gjekk litt gradvis?

Frida: Ja, og så var det fordi eg følte at eg gjorde veldig, veldig mykje jobb, og at det ikkje nødvendigvis gjorde at eg fekk betre relasjonar eller at eg klarte å motivere dei noko meir. Eg har undervist på lærarstudiet og har lese mykje om motivasjon. Eg begynte å lese motivasjonsteori, og då tenkte eg at det eg driv med no er jo ekstremt lite motiverande. Eg følte at eg stod og stampa og ikkje nådde fram til eleven, og eg skjønnte at vi treng meir av dei gode samtalanene. Vi set av eigne dagar her til utviklingsamtalar med kontaktlærar, og då kjenner ein at det er fint å vere lærar. «Tenk så bra samtale vi hadde no. Det var viktig, og då tenkte eg, det må eg få meir inn i faget mitt, ha litt meir viktige samtalar.»

Intervjuar: Er det ein samtale med kontaktlærar generelt om alle fag og korleis det går?

Frida: Ja, og om motivasjon, og alt på ein måte. Då merka eg og kor opptekne dei var av karakterar og sånn «Nei, det klarer eg ikkje, eg greier ikkje matte», og veldig sånn. Då tenkte eg at vi eit felles problem som vi treng å jobbe med.

Intervjuar: Kan du fortelje litt om korleis du synest det er å jobbe med vurdering på denne måten?

Frida: Eg synest det er veldig utfordrande. Men på ein bra måte. Etter nokre år i skulen begynte eg å kjede meg litt. Eg ville ha større utfordringar eller andre typar utfordringar, og eg synest det er veldig utfordrande å faktisk ha den oversikta heile tida. Det er jo vanskeleg å rettleie dei. Det er derfor den jobben er så bra. At det stadig vekk er ting eg må bruke hjernekapasiteten min på. Eg kan ikkje berre snu bunken. Eg må heile tida prøve å finne andre måtar. Altså, «den skuggerekneskapen fungerer tydelegvis ikkje så bra, kva kan eg finne på då?» Det er motiverande å finne ut korleis kan vi optimalisere det vi allereie har. Sånn sett opplever eg det som veldig utfordrande og veldig motiverande når eg ser at elevar faktisk har meir av det eg synest fagfornyninga snakkar om, lærelyst. I staden for berre den «Kva skal eg gjere for å få fem? Kva skal eg gjere for å få seks?»

Intervjuar: Korleis opplever du at det er annleis når ikkje du har karakterar?

Frida: Det det vi trengte først og fremst var eit felles språk fordi elevane er så innøvd i eit karakterspråk eller nivåspråk. Eg hadde ein elev i går som blant anna sa «Får eg karakter?» Eg sa «Nei, det skal du ikkje få», og då spurde han «Kva med nivå då»? Dei har veldig lyst på det språket som dei føler er innarbeidd og som kan gi ein tryggleik på kor dei står. Vi måtte begynne å finne eit stammespråk for å kunne snakke om kompetanse utan å bruke nivå heile tida. Det har vore den største utfordringa. Eg kunne jo ikkje snakke med elevar om prestasjonen deira før eg hadde det litt meir på plass. Det driv eg framleis med, eigentleg. Når

eg har skuggerekneskap, merkar eg at eg fort kan bli litt sånn: «så derfor må du gjere dette for å kome opp på over middels», der røper eg meg på en måte.

Intervjuar: Er det noko du skulle ynskje du gjorde annleis?

Frida: Ja, mykje. Eg har ofte veldig store ambisjonar, og så har eg ikkje heilt system for å gjennomføre det i praksis. Eg merkar at eg har mange andre kollegaer som har mykje meir ryddige Excel-ark. Ofte føler eg meg litt på hælane. Eg har ikkje eigentleg planlagt baklengs, eller planlagt at alle tekstane eller skriveoppgåvene som skal skrivast i løpet av eit år skal henge saman. Det er det som er målet, at dei skal kunne bygge på kvarandre, sånn at dei gradvis jobbar med det. Det får eg ofte ikkje heilt til. Det er liksom «Oi der byrja skoleåret, og så må eg ha ein time no på måndag», og så blir det time for time-basert meir enn ein heilskapleg tankegang. Ei karakterlaus vurdering tvingar deg jo eigentleg til å tenke mykje meir heilskapleg i staden for time til time. Det er eit sånn vekstpunkt som vi kallar det her på skulen, som eg kan arbeide med. Å faktisk tvinge meg sjølv til å tenke meir langsiktig, for da blir det lettare for elevane å få oversikt og.

Intervjuar: Er det noko du saknar med å ikkje gi karakterar?

Frida: Nei. Nei, nei. Nei, det må eg må omdefinere. Ein ting eg saknar er at det er veldig kjekt å gi seksarar. Det er liksom den ultimate, det er eit språk dei kan gå heim til foreldra sine med og seie «Ja, eg fekk ein seksar». Og den augneblinken eg har sett når elevane har grine av glede og gitt high five til kvarandre. Det er noko anna enn når eg seier «dette var fremragende», liksom. Det blir ikkje den same kjensla då. Det saknar eg kanskje litt, men ikkje nok til at eg synest det er verdt å ta karakterane tilbake for det. Dei augneblinka er såpass sjeldne i forhold til dei der du må seie: «veit du kva, dette her er på toarnivå». Eg vil heller ha ein jamt nøgd klasse i staden for to som glimrar og resten går duknakka heim.

Intervjuar: Korleis jobbar elevane med tilbakemeldingane dei får undervegs? Du sa dei får tilbakemeldingar og at du håpar dei jobbar vidare?

Frida: Det er ikkje berre *håpar*, det er absolutt sett i system. Eg merka det særleg på Vg1, at ein del elevane synest det er litt keisamt å jobbe i prosess. Dei følte seg så ferdige med ein ting, og, så skal dei absolutt jobbe vidare med det. Eg seier aldri at det er frivillig med andreutkast, for då seier eg at det er greit at dei ikkje bryr seg om kommentarane mine. Det er jo ikkje greit. Ingen trenar ville sagt: «Ja, det er greit at du ikkje høyrer på meg, berre tren vidare som du vil du». Det er obligatorisk å gi noko til meg, det er jo di plikt å la deg i vurdere og få rettleiing. Eg seier: «Eg forventar at du legg ting inn i mappa di på klassenotatbok», eller noko sånt. Viss ikkje har eg jo ikkje noko jobb å gjere.

Intervjuar: Korleis opplever du at det fungerer?

Frida: Det er både og. Eg synest at den delen av skriveprosessen som dei ikkje gode nok til enda er redigeringsfasen. Veldig mange har mange strategiar for førskriving, og vi lærarar har og mange tips for å kome i gang. Då kan du jo leike deg litt. Men det krev litt kondis når vi skal lose teksten og eleven skal finne egne grammatikkfeil og sånt.

Intervjuar: Og då jobbar dei litt på skulen og litt heime, eller korleis er det?

Frida: Dei jobbar eigentleg mest på skulen. Eg er ikkje så veldig fan av lekser. Eg må jo

kunne vere der når dei treng rettleiing. Kanskje dei ikkje forstår kommentarane mine. Sjølv om det var heilt logisk i hovudet mitt, er det ikkje alltid logisk for dei.

Intervjuar: På desse skrivedagane då, når de gir rettleiing, korleis synest du det fungerer? Eg er litt nysgjerrig på å høyre litt meir om det.

Frida: Eg synest det fungerer kjempebra. Då har vi ofte eit eksamensliknande oppgåvesett.

Då får dei kanskje ein halvtime til å snakke med kvarandre. Først snakkar dei om tekstforståing, og kva slags oppgåver dei vil velje. Kanskje dei som har valt same oppgåve kan snakke saman og ha litt brainstorming først, for det hjelper ein del av dei som har litt skrivesperre som ikkje har peiling på kva dei skal få ned. Dei treng berre nokre knaggar. Og så synest eg at det gir meg veldig mykje informasjon om kva dei synest er vanskeleg, og kva dei kan frå før. Sånn sett er veldig glad i ein sånn skrivedag. Berre den eine dagen kan gi deg mykje informasjon om korleis dei angrip ei oppgåve, korleis dei fullfører, om dei sovnar undervegs, og om dei greier å halde fokus. Eg synest dei har veldig fornuftige spørsmål. I starten var det mykje sånn «Kan du berre lese teksten min seie om det er bra?, men etterkvart har eg sagt såne spørsmål svarer eg ikkje på, men du kan be om rettleiing på to ting. Eller Du kan peike på eitt avsnitt og seie kva du synest er problematisk, for då jobbar vi jo med metaspråk. Då kan dei seie Er den temasetninga her god nok, eller?»

Intervjuar: Veldig fint.

Frida: Ja, eg synest det altså.

Intervjuar: Og då går du rundt i klasserommet, eller?

Frida: Ja, da går eg rundt omkring undervegs. Nokre gonger har eg også sett opp ei liste med 1 til 30 på tavla, og så må dei sette seg opp på eit tidspunkt for rettleiing. Men då kan dei velje sjølv om dei vil ha rettleiing tidleg eller på slutten, for eksempel.

Intervjuar: Og når dei då leverer og er ferdige, blir det då eit slags sluttprodukt?

Frida: Nei, då får dei som regel kommentarar i teksten, og så kan dei for eksempel få 90 minutt på skulen til å jobbe vidare med det. Då kan vi seie at vi er ferdige med den. Ja, dei blir betre til å skrive eigentleg.

Intervjuar: Har du nokon spesielle ting du legg vekt på i rettleiinga, eller er det meir avhengig av kva elevane ber om?

Frida: Eg vil jo hovudsakleg sjå på det dei ber om, men om eg merkar at eleven ber meg sjå på noko som eg ikkje tenker er viktig, må eg på ein måte distrahere eller trekke fokuset mot andre ting. Men eg fokuserer på det eg synest er spesielt viktig. Det er vel for det første forståinga av grunntekstane, tenker eg, og at dei forstår at norskfaget som regel er basert på tekstar ein skal ta utgangspunkt i, sjølv om det er eit refleksjonfag. Dei må jobbe aktivt med den forståinga i staden for berre å begynne å skrive: «*eg føler litt sånn*». Elles synest eg det er ganske varierende kva dei treng hjelp til.

Intervjuar: Det er sikkert veldig individuelt, ja.

Frida: Ja. Struktur, sjølvsagt, det er jo ganske komplisert. Dei har ope nett på desse fagdagane.

Vi tenker det er bra om dei lærer å bruke ressursar. Vi har plagiatkontroll så det er ikkje noko vi er redd for egentleg. Eg har ikkje noko godt svar på det med rettleiing. Nokon har skrivesperre og då har eg kanskje tatt pc-en på fanget mitt og sagt «No kan du fortelje meg kva eg skal skrive», for det er på ein måte litt lettare når det ikkje er dei sjølve som sit og skriv ned ting. Nokon treng skriverammer. Det er veldig forskjellig.

Intervjuar: Rettskriving og sånn då, kva med det?

Frida: Rettskriving har eg faktisk hatt lite fokus på, men eg bør jo ha litt meir fokus på det. Men det er først i sluttfasen. Det er ikkje noko eg fokuserer på før vi er heilt i det siste.

Intervjuar: Eg trur egentleg vi har vore innom det meste. Det er jo fleire lærarar som seier at dei godt kunne tenke seg å gå meir bort frå karakterar. Har du noko tips til dei?

Frida: Hovudtipset er kanskje å snakke med andre som har det karakterlaust om korleis dei gjer det, for det er ofte det vi lærarar lurar på: *men korleis?* Og snakke med kollegaer om kva slags språk ein skal bruke når ein ikkje bruker karakterar i kommunikasjonen med eleven. Kanskje ein må prøve å systematisere, altså ha eit fast tidspunkt der ein har fagsamtalar. Ein gong i månaden eller noko slikt. Når ein planlegg at ein skal ha fagsamtalar eller skriveøker med fokus på rettleiing er det ein god stad å byrje med å rydde plass i undervisninga si, rett og slett. Eg trur kanskje det er første steg. Og rett og slett prøve å ikkje vere så redd for å ikkje rekke gjennom pensum.

Intervjuar: Gode tips. Eg har ikkje fleire spørsmål. Har du noko meir du tenker at du vil seie som eg ikkje har spurt om?

Frida: Nei, men eg har eit ynskje for verda, og det er at vi treng å jobbe meir med munnlegheit. Å jobbe og gi tilbakemelding på munnlegheit som ikkje blir vurdert, for der trur eg vi er dårlegare enn skriftlege tekstar, fordi det er så lett å gi tilbakemelding i prosess. Er det noko som er skriftleg kan du gjere det på kontoret etterpå. Men det å gi tilbakemelding på munnlegheit undervegs, det er eit hjartebarn.

Intervjuar: Ja, korleis gjer du dét? Vi har ikkje vore så mykje inne på det.

Frida: Eg har for eksempel observasjonssirklar der eg midt i timen berre seier: «No tar vi ein liten samtale om norrøn litteratur. Du du du, du set deg i midten, no skal de øve dykk», og så får dei for eksempel eitt minutt til å snakke med ei form for hjelpegruppe bak seg for å innhente informasjon, og så øver vi oss. Så prøver eg å ha litt sånn metasamtale. Sånn: «Ser de kva Cecilie gjorde no? No brukte ho eit fagord, og så kopla ho på Gunnlaug Ormstunge. Det var veldig bra. Det må du gjere meir av». Dei som observerer kan kome med råd. Deretter byter ein kanskje plass, slik at dei som observerer sit i setet. Og så kan eg seie «når du skal ha denne samtalen neste veke, må du hugse det og det.»

Intervjuar: Det høyrer utruleg fint ut.

Frida: Eg synest det hjelper i alle fall. Eller berre tørre å stoppe dei midt i ein presentasjon: «OK, stopp, stopp, stopp. No må du puste litt, eg ser at du er veldig stressa her. No må vi starte på nytt. Det går bra.» Liksom gjere at ikkje alt skal vere så formelt som eksamen.

Intervjuar: Og det er kanskje litt lettare å gjere når ein ikkje gir karakter?



Frida: Ja, veldig, for då tenker ein ikkje med en gong «der rauk den femmaren eller der rauk den seksaren». Neste steg er kanskje å finne eit eller anna språk for å snakke med foreldra, for dei lurar sikkert på korleis går det med Elise eller Anders eller kven det er. Då må vi også bruke eit sånt språk med dei og overtude dei om at det her er fornuftig. «Ja, men kva karakter ligg dei på?» Foreldra er også utolmodige etter å få vite det nivået.

Intervjuar: Opplever du at det er utfordrande overfor foreldra?

Frida: Nei, ikkje spesielt, men på skular med meir prestasjonsfokus, og med foreldre som kanskje er enda meir på, trur eg faktisk det er eit veldig stort problem.

Intervjuar: Korleis er nivået på skulen her?

Frida: Eg trur det er veldig varierende, men vi har som regel hatt ein trear eller firar som inntakskarakter. Når det er fritt skuleval blir det jo dessverre litt forskjell på skulane. Vi har litt midt på treet. Vi har alt mogleg på ein måte, men det er klart at vi har ikkje veldig mange elevar som ligg jamt over på 1 og 2 til termin og standpunkt.

Intervjuar: Takk for at du fortalte meg om korleis du jobbar med vurdering.

Frida: Takk for at du ville snakke med meg. Det var hyggeleg, eg fekk jo reflektert og.

## Vedlegg 4G: Transkripsjon av intervju med «Guri»

Intervjuar: Kor lang erfaring har du med karakterfri undervegsvurdering?

Guri: Førre skuleår vart lærarane i dei filologiske faga einige om å ikkje gi karakterar på Vg1. Elevane fekk karakter i realfag, men ikkje i norsk, samfunnskunnskap og framandspråk og slikt. Eg har så vidt prøvd tidlegare, men då var det på eiga hand, og eg fekk mykje motstand frå elevane, så det gjekk eg bort frå. Eg prøvde også å gi dei kommentarar først, og karakterar eit par veker seinare, men klassen var ikkje så begeistra for det heller. Eg prøvde også å gi karakteren like etter dei hadde fått kommentaren. Eg ser jo det at dei er frykteleg opptekne av karakterar. Når eg har slike vurderingsskjema med over og under middels er dei opptekne av kor krysset er, «er det på 3/4 eller er det på 5/6?», men eg ser ikkje at dei får veldig mykje ut av det. Vi har nett hatt eit seksjonsmøte der vi diskuterte om vi skal halde fram med dette no på Vg2 i tillegg til Vg1, så det skal vi diskutere på eit møte i neste veke.

Intervjuar: Men du har halde fram med å ikkje gi karakterar?

Guri: Ja, det har eg. Eg er ikkje heilt sikker, men eg trur heller ikkje at eg skal gi karakterar i historie. Eg opplever at det er ganske lett å argumentere for å ikkje gi karakterar når faga ikkje er avsluttande. Eg kan seie at det ikkje er karakteren som er det viktigaste no, at det er læring og prøving og feiling. Det er først teljande karakter på Vg3. Eg trur dei forstår det. Og så trur eg det er ein del elevar som synest det er fint å ikkje få karakterar, at dei slepp det presset. Nokon er opptekne av dette krysset i vurderingsskjemaet, men det er eigentleg fåtalet som er det. Det med vurderingsskjema var noko vi diskuterte i fjor då vi starta, men eg syntest ikkje vi hadde eit veldig godt arbeid før vi sette i gang, det var meir sånn, «ja så prøver vi det», og så prata vi litt saman når vi hadde møtetid. Alle lærarane gjer det litt på sitt vis, på ein måte. Vi diskuterte om vi skulle bruke vurderingsskjema med måloppnåing, og diskuterte om det kanskje berre er ein annan måte å gi karakter på. Vi kom fram til at det kanskje kan vere greitt for elevane å få vite kva nivå dei ligg på. Men eg veit ikkje heilt om desse vurderingsskjema med generelle kommentarar er så gode, «du viser god evne til å reflektere», det er litt diffust. Men så er jo norskfaget litt diffust og, det er vanskeleg for dei som ikkje les så mykje. Eg håpar du finn svar på dette. Kva er den meste måten å gi tilbakemelding på, liksom?

Det var godt å berre ha ein karakter i skriftleg på Vg1 i fjor. Dei jobba med første- og andreutkast, og etter førsteutkast fekk dei kommentarar i teksten, og etter andreutkastet fylte eg ut eit skjema med måloppnåing. Men då opplevde eg at dei ikkje greidde å gjere noko med dei kommentarane som verkeleg kunne gjere teksten betre. Det som handlar om refleksjonsnivå, for eksempel. Eg kommenterte både språk og innhald, og stilte spørsmål om «Korleis kjem dette fram i teksten?» og «Er du sikker på at det var dette som var meint?», men eg opplevde ikkje at dei greidde å gjere noko ut av dei kommentarane. Dei eg ikkje skreiv slike kommentarar til var jo allereie på eit høgt nivå, men dei som fekk desse kommentarane som gjekk meir på innhald, som kunne ha løfta nivået, dei greidde ikkje det. Dei klarte å rette språkfeil, men det var det. Så dette med første- og andreutkast, det opplevde eg ikkje heilt at fungerte. Eg spurte elevane om eg skulle la vere å sjå på språkfeil slik at dei heller kunne jobbe med dei andre kommentarane, men dei ville at eg skulle gjere det, då. Eg har av og til ei kjensle av at det er det same kva eg gjer.

Intervjuar: Korleis jobba dei mellom første- og andreutkast?

Guri: Dei jobba med førsteutkast på skulen, og så trur eg vi hadde ein samtale om førsteutkastet, og så fekk dei beskjed om at andreutkastet skulle leverast om to veker. Eg sit og rettar noko no, og no tenker eg på korleis dei skal arbeide med det. Det var nokon som

berre leverte eitt avsnitt då dei skreiv førsteutkast i fjor, fordi dei brukte tida på andre ting. Dei har hatt ein del tid til å skrive teksten på skulen no og, og no når det berre er ei endeleg innlevering har fleire skrive meir. Men eg skal ha samtale med dei og snakke gjennom teksten. Ideelt sett burde dei greie å gjere noko ut av førsteutkastet sjølve, men det er ikkje så lett å endre refleksjonsnivået deira. Men eg håpar at dei får fleire tankar om vidare skriving når vi snakkar om teksten.

Intervjuar: Kva typar vurderingar har dei gjennom eit år?

Guri: I fjor hadde eg få vurderingar. Eg hadde kanskje to skriftlege vurderingar om hausten og to om våren? Men då var det ein fullstendig tekst. Då eg jobba på [anna skule] hadde vi tre karakterar og fulle klassar på alle trinn, og vart frykteleg overarbeidde. Då diskuterte vi om vi berre skulle ha nokre vurderingar der dei berre skulle skrive innleiing og eit avsnitt om miljøskildring, for eksempel.

No har dei hatt ei ganske kort oppgåve frå læreboka. Dei har lese ei islendingesoge, sett ein film og lese utdrag frå Rein tekst-antologien. Med utgangspunkt i desse tekstane har dei skrive ei oppgåve der dei diskuterer om ein kan bestemme over sitt eige liv. Men dei er opptekne av å få eksempel på ein sånn type tekst.

Intervjuar: Skriv dei i ein spesiell type sjanger?

Guri: Det er vel det dei vil. Til denne oppgåva minna eg dei om at dei ikkje er tolking, for det jobba vi med i fjor, og det er lett at dei startar med den oppskrifta dei kan. Då eg sa det vart dei litt stressa, og lurte på kva type tekst dei skulle skrive. Dei er opptekne av skriveoppskrifter og greier ikkje heilt å sleppe seg laus. No skulle dei reflektere over om ein kan bestemme over sitt eige liv, men det var litt vanskeleg for dei. Men det er vanskeleg å kome med eit eksempel på det og. Eg kan ikkje hugse at vi hadde så mykje modelltekstar då eg gjekk på vidaregåande, men vi hadde ikkje sosiale media, så vi las vel kanskje meir?

Intervjuar: Har du nokon tankar om kor mange vurderingar har vil ha i løpet av eit år?

Guri: Eg tenker at to i skriftleg per termin bør vere nok, men dei treng jo å skrive meir. Eg trur dei forventar at eg skal kommentere alt, så då blir det fort til at dei skriv for lite, for eg orkar ikkje å ha så mange vurderingar. Eg fekk melding frå nokon som jobbar på ein annan skule, og der hadde dei blitt einige om å gå ned frå seks til fem skriftlege vurderingar i halvåret i på Vg3. Herregud, det er ikkje rart folk sluttar som norsklærarar. Eg tenker at eg bør ha eit eller anna skriftleg til før jul, men eg trur eg bør kome bort frå dette med at dei heile tida skal få ei fullstendig vurdering. Ein annan ting som er utfordrande er at dei ikkje er flinke til å be om hjelp. Dei spør gjerne berre «Er dette bra?» Eg synest det er vanskeleg å få ei god form på det. Eg opplever også at det er vanskeleg å forklare elevar som ligg på 4 om kvifor dei ikkje får 5. Eg kan liksom ikkje seie «Du må bli meir reflektert», for dei forstår ikkje kva det tyder, så dei elevane grublar eg ein del på korleis eg skal få til å bli betre. Eg veit at dei vil meir. Dei må nok få skrive meir. Men då må eg nok tenke at ikkje alt skal vurderast. Det er jo greitt å berre skrive ein liten kommentar, men eg veit ikkje heilt kva dei får ut av det. Eg trur dei får mest ut av å ha ein samtale om teksten.

Intervjuar: Korleis er skrivesituasjonen når dei skriv eigne tekstar?

Guri: Ofte går dei ut på eit grupperom og sit saman og diskuterer oppgåva. Dei bør kanskje diskutere med nokon på same nivå, men det gjer dei ofte ikkje. Det er gjerne berre ein som får mest ut av tekstane, men det er kanskje greitt. Dei er jo berre på Vg2, dei skal jo lære. Og så

er det jo nokon som ikkje får gjort noko særleg i timane, men som greier å skrive meir heime. Dei får mykje tid på skulen til å skrive. Her er jo eg, men dei er ikkje så flinke til å bruke meg då.

Intervjuar: Men då arbeider dei med tekst over tid då?

Guri: Ja, det gjer dei. No har vi lese Gunnlaug Ormstunge, og så har dei jobba med oppgåver og sett «8 mile» med Eminem, og då har dei hatt gruppediskusjon som dei har filma. Tidlegare har eg brukt frykteleg lang tid på å vere med i slike samtalar, men etter korona har eg funne ut at Teams fungerer bra. Det har eg også gjort i eit anna fag, der dei i staden for å ha skriftleg prøve fekk spørsmåla munnleg og skulle svare på dei to og to. Det har fungert veldig bra. Eg trur eg skal gjere noko liknande der dei skal lage ein podcast eller ha ein samtale der dei prøver å diskutere ein tekst og om han er aktuell i dag, men eg veit ikkje heilt korleis eg skal gjere det enno. Før ei slik munnleg vurdering får dei ofte eit vurderingsskjema på førehand, men etter samtalen om Gunnlaug Ormstunge brukte eg ikkje skjemaet i tilbakemeldinga til alle elevane. Det er ikkje alle det passar til, synest eg. Det er av og til vanskeleg å få noko konkret ut av det. Eg slit litt med å få dei til å forstå kva dei skal jobbe med.

Intervjuar: Kva andre typar vurderingar har dei i munnleg?

Guri: Eg likar eigentleg godt å ha klassesamtalar, men det fungerer ikkje alltid så godt, så då har eg brukt opptak av gruppesamtalar i staden der dei snakkar om ein tekst, gjerne med utgangspunkt i nokre spørsmål, for då får eg jo sett litt meir. Eg meiner det bør gå an å vise munnleg kompetanse i klasserommet, samtidig som eg er oppteken av at dei ikkje skal bli straffa for å ikkje vere munnleg aktive. Eg synest det er vanskeleg å få elevane til å nærlese tekstar. Eg opplever at det har blitt vanskelegare å få elevane til å lese no enn tidlegare. Det er også litt vanskeleg å få elevane til å sjå overføringsverdien i tilbakemeldinga frå ein tekst til ein annan tekst.

Intervjuar: Har du tankar om kor mange munnlege vurderingar du har i løpet av eit år?

Guri: Eg tenker at eg bør ha to, helst tre i terminen, men det er ikkje alltid så store vurderingar, det er slike småting som lydopptak av ein samtale som eg kan bruke som ein del av vurderinga, men dei får ikkje alltid tilbakemelding på det. Eigentleg tenker eg at det bør vere tre skriftlege og tre munnlege vurderingar per termin.

Intervjuar: Har de noko heildagsprøvar her?

Guri: Nei, vi har ikkje heildagsprøvar i norsk på Vg1 og Vg2, dei har heller fleire kortare skriveøktar. Men dei som har norsk på Vg3 har fagdagar, og då trur eg dei ofte har heildagsskriving. Eg veit ikkje heilt korleis det er her, men på [anna skule] har dei gjerne ein time med jobbing før dei får diskutere oppgåvene med medelevar og læraren. Eg synest det er fint så lenge det ikkje er eksamen, men det er ei utfordring å få elevane til å stille spørsmål. Eg blir ofte overraska over at elevane ikkje har gode læringsstrategiar.

Intervjuar: Får elevane rettleiing frå deg dersom dei ikkje kjem direkte til deg og stiller spørsmål når dei er i ein slik skriveprosess?

Guri: Eg har ikkje gjort det eigentleg, men eg har tenkt litt på om eg kanskje skal begynne å tvinge meg litt på dei. I fjor hadde eg ein samtale med kvar enkelt i løpet av førsteutkastet, men då var problemet at enkelte ikkje hadde skrive noko særleg. Men eg fekk tips frå ein

annan lærar om at dei måtte levere eit førsteutkast på ei viss lengd, slik at det er noko å kommentere. Eg går liksom rundt og «Korleis går det her, har de spørsmål?», og det er kanskje nokon som lurar på noko veldig konkret, men det er vanskeleg å få dei til å stille spørsmål om det dei burde stille spørsmål om. Men no får eg sjå om dei får noko ut av at vi skal snakke om tekstane deira. Det var eigentleg det eg gjorde då eg jobba på [anna skule]. Då hadde eg ofte samtalar etter dei hadde levert oppgåver, og det fungerte veldig bra. Det blir ofte mykje klarare når ein snakkar om det. Eg har også spelt inn skjermopptak av at eg har kommentert oppgåva, det hadde eg heilt gløymt eigentleg. Men det likte dei. Eg skriv ofte kommentarar der eg stiller spørsmål, men mange opplever det som kritikk, og dei kommentarane verkar kanskje litt mildare når dei er munnlege. Eg veit ikkje heilt kvifor eg slutta med det, eigentleg, det vart kanskje litt lange videoar? Men det beste er kanskje å sitje med eleven og sjå gjennom teksten saman.

Intervjuar: Har du noko spesielt du legg vekt på i rettleiinga?

Guri: Eg veit ikkje heilt, eg trur ikkje det. Eg vil at dei skal forstå tekstane dei les, og at dei skal nærlese, men eg veit ikkje heilt om dei veit at eg meiner det er det viktigaste. Eg har heile tida ønska at eg skal eit fint vurderingsskjema som skal passe til alle tekstar. Eg har brukt vurderingsskjema frå norskeksamen, men det blir litt abstrakt.

Intervjuar: Arbeider dei vidare med teksten etter dei har fått tilbakemelding?

Guri: Nei, eg veit ikkje. Tidlegare gav eg tekstar med tilbakemelding tilbake til elevane når eg var ferdig med alle, men no når eg rettar digitalt får dei tekstane tilbake så fort eg er ferdig med dei. Og så håpar eg jo at dei les det. Men denne gongen skal vi snakke om det, for no skal vi ha slike undervegssamtalar. Dette med korleis dei skal jobbe med tilbakemeldingar føler eg ikkje heilt at eg får til. Eg forventar jo eigentleg at dei skal gå gjennom det sjølve, at dei skal lese kommentaren og at dei skal stille spørsmål om dei lurar på noko. Når eg har levert ut tekstane samtidig har eg gjerne gjort det slik at eg har sett av ein time der dei skal sjå gjennom kommentarane, men no får dei kanskje igjen teksten sin midt i ein mattetime eller noko, og så gløymer dei det. Då eg jobba på [anna skule] hadde eg mykje samtalar om tekstar, og det synest eg eigentleg var det beste. Eg tok meg jo tid til det. Eg trur eg må gjere det no og.

Intervjuar: Kva tenker du er største skilnaden på måten du arbeider no når du ikkje gir karakterar samanlikna med før?

Guri: Eigentleg trur eg at eg gjer mykje det same, berre at eg ikkje set denne talkarakteren. Men eg har jo generelt alltid gitt mykje kommentarar i norsk.

Intervjuar: Kva fordelar meiner du det er å ikkje gi karakterar undervegs?

Guri: Eg synest det er frykteleg godt å sleppe dette talet. Eg trur eg brukar kortare tid på å kommentere fordi eg slepp å forsvare ein karakter. Når eg brukar vurderingsskjema blir det heller ikkje noko overrasking når dei får terminkarakter. Då eg brukte første- og andreutkast i fjor syntest eg det gjekk raskare å kommentere. På førsteutkastet skreiv eg berre kommentarar der det passa undervegs i teksten, og på andreutkastet kryssa eg av i skjema og kommenterte nesten ikkje noko. Det gjekk fortare. Dette med å sleppe å forklare kvifor det er tre og ikkje fire liksom, det er godt. Og det er fint at elevane snakkar mindre om karakterar. «Kva fekk du?», liksom. Det er godt å sleppe. Men eg veit jo ikkje om dei blir flinkare av det. Målet skal jo vere at dei blir meir opptekne av kommentaren enn av karakteren.

Intervjuar: Ser du nokon ulemper med å jobbe med vurdering utan karakterar?

Guri: Nei, i alle fall ikkje så lenge det ikkje er avsluttande fag. Når det er avsluttande bør dei kanskje få vite korleis dei ligg an? Eg var på kurs med ein historielærer frå Drammen, Nils Håkon Nordberg, som har hatt kurs for BroAschehoug om vurdering utan karakter. Det einaste negative han hadde sett var at han ein gong hadde opplevd å ha ein elev som hadde vore på vippen, men han hadde ikkje kommunisert det godt nok, slik at eleven ikkje vippa opp. Men dei får jo karakterar kvart halvår. Ein må passe på å kommunisere «no held du på å gå ned», eller «no kan du faktisk gå opp ein karakter». Det er eigentleg den einaste ulempa eg ser, om eleven ikkje er klar over nivå siste halvår når det faktisk tel. Det er fantastisk å ikkje setje karakterar. Det er det verste eg gjer, trur eg. Det er godt å sleppe.

Intervjuar: Får dei vite noko om nivået undervegs i terminen?

Guri: Når eg brukar vurderingsskjema ser dei om det er middels eller ikkje, og dei som spør får vite om det for eksempel er 3 eller 4. Det er det einaste. Eg tenker ein del på kor mykje eg skal kommunisere om den faktiske karakteren utan at det blir fokus på det, slik at dei ikkje skal få kjempesjokk om karakteren er lågare enn dei trur. Eg trur dei fleste eigentleg veit kor dei ligg, og så er det nokon som ikkje forstår nivået. Eg har ikkje opplevd at dei har blitt overraska når dei får terminkarakteren. Men eg seier jo karakter om dei spør, og eg har nok sagt det i samtale før terminslutt og. Det er nok fleire lærarar som seier kva karakter eleven ligg på når dei har midtvegssamtale i oktober/november. Det trur eg at eg og kjem til å gjere.

Intervjuar: Kva baserer du terminkarakterane på?

Guri: Først og fremst større oppgåver dei har skrive. Den første oppgåva dei skreiv i haust var berre 300 ord. På ein måte tenker eg at det eigentleg ikkje er nok, for det ligg i ryggmerefleksjonen at det heile tida skal vere fullstendige oppgåver, ei fullstendig novelletolking eller ein fullstendig retorisk analyse, men no trur eg at eg brukar meir av det dei gjer av mindre arbeid undervegs. Eg noterer ofte nivå for meg sjølv, og prøver å få med meg kven som er aktive i timen og sånn. Det er ikkje slik at eg har ein plan for kva vurderingar eg skal ha før skuleåret startar, det kjem litt an på kva vi arbeider med.

Intervjuar: Synest du det er lettare å inkludere meir arbeid i vurderingsgrunlaget når du ikkje gir karakter?

Guri: Ja, eg trur eigentleg det. Eg har nok følt at terminkarakteren må kome ut frå karakterar dei har fått. Det er ofte det same nivået, men det hender jo at nokon greier å vise meir kompetanse i andre oppgåver dei har jobba med, og då kan eg ta det med.

Intervjuar: Jobbar dei noko med eigenvurdering eller kvarandrevurdering?

Guri: Ja, eg prøvde litt i fjor, og etter gruppesamtalen om Gunnlaug Ormstunge skulle dei levere eigenvurdering, men eg synest ikkje det fungerer så bra.

Intervjuar: Det er det mange som seier. Det er vanskeleg å få til god eigenvurdering.

Guri: Dei har eit vurderingsskjema med måloppnåing, men dei set gjerne berre kryss. Det hadde gjerne fungert betre om eg hadde jobba systematisk med det frå starten. Dei som forstår kor dei ligg får også til eigenvurdering. Men nokon som er fint med å bruke vurderingsskjema med tydeleg beskriving av måloppnåing, er at eg opplever at nokon av dei elevane som ikkje forstår kvifor dei ikkje får 5, for eksempel, ser at dei ikkje kan reflektere presist, og faktisk

greier å sjå at krava er høge. Det er vanskeleg å få elevane til å forstå kor høge krav det faktisk er i norsk, men nokon av dei ser det kanskje litt betre når dei bruker slike skjema. Men eg har ikkje heilt fått det til å fungere. Eg har også prøvd at dei skal vurdere kvarandre, men dei får det ikkje heilt til. Dei er for snille med kvarandre, trur eg. Dei vil ikkje kritisere klassekameratane sine. Dei har for eksempel lese tekstane sine høgt for kvarandre i grupper, og då kommenterer dei gjerne «Det var bra, eg synest det er fint, eg». Dei er litt ukritiske.

Intervjuar: Kva var det som gjorde at du gjekk bort frå å gi karakterar?

Guri: Eg har lenge tenkt at talkarakteren ikkje har vore så god. Elevane har vore fryktelege opptekne av karakterar. «Kva fekk du, kva fekk du?». Dei var veldig opptekne av talet utan at dei vart noko betre av det. Det er jo lett vint å berre setje ein karakter, då har ein liksom avslutta det. Eg såg at elevane var mykje meir opptekne av talet i staden for kommentaren. Vi brukar jo mykje tid på å skrive kommentarar, og så blir dei ikkje brukt. Ein ser for eksempel at tekstane blir liggande igjen på golvet i klasserommet, og der har eg jobba i timevis med å kommentere. Eg skulle gjerne hatt ein heilt karakterfri skule, for eg synest det er så lite læring i det. Det er sjølvsagt utopisk, men det hadde vore godt å ha eit system der det kanskje heller var opptaksprøvar til vidare utdanning slik at dei ikkje hadde hatt desse karakterane. Det er jo ikkje alltid heilt rettferdig. Eksamenskarakterane samsvarer generelt godt med standpunktkarakterane eg har sett, men då eg var skriftleg sensor opplevde eg at det ofte var stort sprik mellom karakterane.

Kva er egentleg vitsen med karakterar om dei ikkje lærer noko av dei? Det er fint for dei som får dei karakterane dei vil, men trasig for dei som ikkje får det til. Eg kjenner meg som ein dommar egentleg, og synest det er skikkeleg ubehageleg. Eg trur det kan øydelegge forholdet til elevar. Eg synest det er skikkeleg slitsamt å setje karakterar. Eg har berre opplevd å få klage på standpunktkarakter ein gong, og det trur eg er fordi eg jamleg har snakka med dei. Dei har forstått karakterane sine. Eg trur det er bra å bruke tid på samtalar om vurdering, både for einskilte oppgåver og generelt.

Intervjuar: Er det noko du skulle ynskje du gjorde annleis i måten du arbeider med vurdering på?

Guri: Ja, heile tida, egentleg. Eg trur eg burde vore meir strukturert. I norsk blir det litt etter innfallsmetoden kva eg vurderer, og om det skal vere munnleg eller skriftleg. Eg har jo ein slags årsplan, men eg synest heile tida at det er prøving og feiling dette med vurdering utan karakterar. Eg veit jo ikkje heilt om eg skal bruke vurderingsskjema, eg greier ikkje heilt å finne ut om det er ein god ide eller ikkje. Kanskje dei er fine på førehand, men litt vanskelege å fylle ut etterpå? Eg vil i alle fall snakke meir med elevane, vere i dialog med dei heile tida. Meir enn eg har gjort dei siste åra.

Intervjuar: Er det noko du saknar når du vurderer utan karakterar?

Guri: Nei, det er ikkje det. Det er lett vint å berre ha avslutta det, men eg synest det er betre å ikkje ha det. Eg synest egentleg det er litt dumt at vi må setje karakter i januar og. Eg trur nok ofte eg har opplevd at eg har hatt for dårleg vurderingsgrunnlag, men det er egentleg litt lettare å ta med meir, alt dei gjer, såne småting dei leverer og slikt, i vurderinga. Og så trur eg at eg skal la dei skrive meir. Men utan at dei skal få slike omfattande vurderingar på det. Dei må ha meir skrivetrening. Det er eg ikkje flink nok til. Det må eg gjere meir av.

Intervjuar: Har du eit konkret tips til lærarar som kan tenke seg å redusere bruk av karakterar?

Guri: Det må vere eit samarbeid med fleire, trur eg. Eg prøvde jo først åleine, og det gjekk ikkje. I det minste bør det vere alle norsklærarane, eller alle lærarane i ein klasse, eller i alle fall nokre lærarar i ein klasse. Prøv det gjerne ut frå Vg1. Det er lettare når dei kjem nye til vidaregåande. Eg meiner at det er heilt naudsynt at ein er fleire. Om ein skal stå åleine om å ikkje gi talkarakterar får ein ein del motstand. Det opplevde i alle fall eg. Det er kanskje nok om tre lærarar i same klasse eller lærarane i same faget for eksempel bestemmer seg for at «No er det slik på denne skulen her at i dette faget får de ikkje karakterar anna enn i januar og juni». Eg håpar at heile skulefelleskapet her blir med på dette etter kvart, men det er stadig nokon som ikkje forstår poenget med å ikkje gi karakterar. Ein må vere fleire i alle fall.

Intervjuar: Takk. No har eg ikkje fleire spørsmål. Er det noko meir du vil seie eller spør om før vi avsluttar?

Guri: Nei, men fasiten hadde vore greitt. Det hadde vore fint å sjå kva som fungerer og sånt.

Intervjuar: Eg håpar at eg greier å samle nokre eksempel. Tusen takk for at du stilte opp til intervju for å fortelje meg om korleis du jobbar med vurdering.



## Vedlegg 5: Intervjuguide (semistrukturert intervju)

Innleiing med informasjon om tema, problemstilling lydopptak og samtykkeerklæring

### Bakgrunn

- Utdanning, arbeidserfaring i skulen og skuleslag
- Tidlegare erfaring med karakterfri eller karakterdempa undervegsvurdering

### Vurdering

- Korleis arbeider du med vurdering?
  - På kva måtar viser elevane kompetanse i løpet av skuleåret?
    - Type vurdering, tal på vurderingar (formelle/uformelle?)
    - Kva fordelar og ulemper ser du med dette?

### Tilbakemelding/respons

- Kva slags tilbakemeldingar får elevane?
  - Undervegs i arbeidet, etter ferdigstilling og ved terminslutt
  - Lærarvurdering, eigenvurdering, kvarandrevurdering?
    - Skilnad på munnleg og skriftleg vurdering og tilbakemelding?
- Kva legg du vekt på i rettleiinga?
- Kva får elevane vite om «nivået» dei ligg på i løpet av terminen?
- Korleis arbeider elevane med tilbakemeldingane?

### Vurderingsgrunnlag for halvårsvurdering og standpunktkarakter

- Kva baserer du terminkarakteren på?
  - Kva inngår i vurderingsgrunnlaget?
  - Korleis dokumenterer du vurderinga?
    - Kva med ev. klager?

### Kvifor?

- Kva gjorde at du reduserte bruk av karakterar i undervegsvurdering?
- Korleis synest du det er å arbeide med vurdering på denne måten?
- Er det noko du skulle ynskje du kunne gjere annleis?

- *Har du tips til lærarar som har lyst til å vurdere meir utan karakterar?*

### Oppsummering:

Takk for innsikt i [tema vi har vore inne på i intervjuet]

No har eg ikkje fleire spørsmål. Er det noko meir du vil seie eller spør om før vi avsluttar intervjuet?

## Vedlegg 6: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskingsprosjektet «**Karakterfri undervegsvurdering i norskfaget på vgs.**»? Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å presentere ulike måtar å drive karakterfri undervegsvurdering på i norskfaget på vgs. I dette skrivet gjev eg deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

### **Føremål**

Dette er ei masteroppgåve som er del av studiet *Erfaringsbasert master i undervisning med fordjuping i norsk* ved Universitetet i Bergen (UiB). Målet med masteroppgåva er først å seie noko om kva som kjenneteiknar vurderingspraksisen i norskfaget på vgs. i dag, og vidare å gjere greie for ulike måtar å gjennomføre karakterfri eller karakterdempa undervegsvurdering. Eg håpar at praktiske eksempel på karakterfri vurdering vil gjere det lettare å redusere bruk av karakterar for lærarar som ynskjer det.

### **Masterprosjektet har følgjande problemstilling:**

Kva kjenneteiknar vurderingspraksisen i norsk i vidaregåande skule, og korleis vurderer dei lærarane som driv undervegsvurdering utan karakterar?

### **Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?**

Ingebjørg Eitheim Nondal, lærar ved Odda vgs. og student ved UiB er ansvarleg for prosjektet. Rettleiar ved UiB er Ragnhild Lie Anderson.

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

Eg har gjort eit strategisk utval av lærarar som driv karakterfri eller karakterdempa undervegsvurdering i norskfaget på vgs. Du er kontakta fordi du anten har meldt deg som informant i spørjeundersøkinga om vurdering eg gjennomførte våren 2021, eller fordi eg har blitt tipsa om at du har ein karakterdempa vurderingspraksis.

### **Kva inneber det for deg å delta?**

Det blir gjennomført eit semistrukturert intervju om vurdering i løpet av hausten 2021. Intervjuet vil ta om lag ein time og kan gjennomførast som ein digital videosamtale eller som eit fysisk intervju etter avtale med informanten. Intervjuet vil ha form som ein samtale der intervjuar styrer innom tema knytt til karakterfri undervegsvurdering. Du vil få spørsmål om korleis du arbeider med karakterfri vurdering, kva type tilbakemeldingar du gir til elevane, og kva som er grunnlaget for halvårsvurdering og standpunktkarakter. Eg er interessert i å høyre om dine erfaringar, perspektiv og synspunkt kring desse temaa. Eg tar lydopptak av intervjuet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

### **Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine**

Eg vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla eg har fortalt om i dette skrivet. På grunn

av det offentlege regelverket blir lydopptaka av intervjuar behandla som konfidensielt materiale og i samsvar med personvernregelverket.

- Deltakarane blir anonymiserte i alle publikasjonar. Informanten får høve til å lese gjennom oppgåva før publisering dersom det er ynskjeleg.
- Lydopptak og notat blir lagra på passordbeskytta datamaskin berre underteikna har tilgang til.
- Namn og kontaktopplysingar blir erstatta med kodar som blir lagra på ulike stader.

### **Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttast våren 2022. Personopplysningar og lydopptak blir sletta når prosjektet er avslutta og oppgåva er godkjend.

### **Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?**

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

Behandlinga av personopplysingar er registrert i UiB si prosjektoversikt RETTE, som ivaretar kravet til dokumentasjon av behandlinga, som er eit krav etter personvernregelverket (GDPR). Personvernombodet ved UiB har oversikt over alle prosjekt registrert i RETTE.

### **Dine rettar**

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

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Universitet i Bergen, Ragnhild Lie Anderson, [ragnhild.anderson@uib.no](mailto:ragnhild.anderson@uib.no) (rettleiar), eller Ingebjørg Eitrheim Nondal, [ingebjorg.eitrheim.nondal@vlfk.no](mailto:ingebjorg.eitrheim.nondal@vlfk.no) (student og prosjektansvarleg)
- Personvernombod ved UiB: Janecke Helene Veim, [personvernombud@uib.no](mailto:personvernombud@uib.no).

Venleg helsing

Ingebjørg Eitrheim Nondal  
*Prosjektansvarleg*

---

### **Samtykkeerklæring**

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet *Karakterfri undervegsvurdering i norskfaget på vgs.* og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i intervju

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

---

(Signert av prosjektdeltakar, dato)