

## **SAMMENDRAG**

*Vurdering for læring* skal realisere Kunnskapsløftets målsetting om økt læring for alle elever, og det finnes en rekke studier som peker på at vurdering for læring har en læringsfremmende effekt. Mindre oppmerksomhet er derimot blitt viet til hvordan og hvorvidt vurdering for læring har en innvirkning på elevers motivasjon. I denne studien undersøkes *hvordan vurdering for læring er relatert til indre motivasjon, motivert atferd og skolens målstruktur*.

Studien tar utgangspunkt i kvantitative data som ble innsamlet i forbindelse med pilotering av nye spørsmål til Elevundersøkelsen 2013. Utvalget består av elever på mellomtrinnet og ungdomstrinnet fra tre skoler i Trondheim kommune. For å besvare problemstillingen blir det blant annet utarbeidet en teoretisk modell som testes empirisk gjennom en sti-analyse.

Resultatene indikerer at vurdering for læring praktiseres i skolen, samt at skolens målstruktur er relatert til i hvilken grad vurdering for læring oppleves av elevene. En læringsorientert målstruktur ser ut til å ha en positiv innvirkning på vurdering for læring, mens en prestasjonsorientert målstruktur ser ut til å ha en negativ innvirkning. Som forventet indikerer resultatene at vurdering for læring er av betydning for elevers indre motivasjon. En finner derimot ingen direkte innvirkning på motivert atferd i form av hjelpesøkende atferd og innsats.

I denne studien finner en flere tilfeller hvor forventninger basert på teori og tidligere forskning ikke stemmer overens med empirien. Resultatene gir likevel indikasjoner på hvordan vurdering for læring er relatert til variablene i problemstillingen.



## FORORD

En vårdag i 2013 ringte min mor for å spørre om jeg hadde hørt om *vurdering for læring*. Hun er rektor ved en liten skole i Karmøy kommune og var godt i gang med å implementere vurdering for læring ved sin skole. Hun fortalte med et brennende engasjement om hvilken fantastisk idé vurdering for læring var. Hun hadde endelig blitt bedt om å gjennomføre en vurderingspraksis hun virkelig hadde tro på.

På daværende tidspunkt tok jeg faget «Læring og motivasjon» som en del av mastergraden ved NTNU, og hadde så vidt hørt om vurdering for læring. Etter telefonsamtalen ble jeg motivert til å finne ut mer. Jo mer jeg leste, jo mer innså jeg at vurdering for læring kunne studeres i lys av motivasjonsteorier som jeg hadde friskt i minne. Jeg var sikkert på at vurdering for læring måtte ha en motivasjonsfremmende effekt. Det var likevel vanskelig å finne forskning som støttet min overbevisning. Jeg bestemte meg derfor for at min masteroppgave skulle omhandle vurdering for læring og motivasjon.

Jeg tok dermed turen ned til Pedagogisk institutt for å snakke med min foreleser, Roger Andre Federici, som da hadde besøk av Christian Wendelborg fra NTNU Samfunnsforskning. De var i gang med å utvikle nye spørsmål til Elevundersøkelsen 2013. Jeg fikk i denne sammenheng vite at måleinstrumentet kunne benyttes til å studere sammenhengen mellom vurdering for læring og motivasjon i min masteroppgave.

Det viste seg at Roger Andre Federici og Christian Wendelborg skulle bli mine veiledere, noe jeg er veldig glad for. Jeg vil rette en stor takk til begge for nyttige innspill og refleksjoner. De vært til stor hjelp og støtte under hele prosessen. Jeg vil også takke NTNU Samfunnsforskning og alle på «Mangold og inkludering» som har gitt meg kontor plass og vært svært imøtekommende og inkluderende fra første dag. Min medstudent, Anders Martinsen, fortjener også å bli nevnt. Han har sittet ved min side under hele prosessen og støttet meg godt humør og nyttige innspill til oppgaven. Han har også lest korrektur. Jeg vil også takke min mor som har bidratt med nyttige refleksjoner knyttet til hvordan vurdering for læring fungerer i praksis. Prosessen har vært lang og utfordrende, men også spennende og lærerik.



# Innhold

KAPITTEL 1.....	1
Innledning.....	1
1.1 Denne studien.....	2
1.2 Studiens oppbygging.....	2
KAPITTEL 2.....	3
Vurdering for læring.....	3
2.1 Summativ vurdering.....	3
2.2 Formativ vurdering.....	4
2.3 Hvorfor vurdering for læring?.....	4
2.4 Vurdering for læring – et nasjonalt satsingsområde.....	5
2.4.1 Vurderingsforskriften.....	6
2.5 Sentrale prinsipper ved vurdering for læring.....	7
2.5.1 Tydelige mål og forventninger.....	7
2.5.2 Tilbakemeldinger.....	8
2.5.3 Elevinvolvering.....	9
KAPITTEL 3.....	11
Målstruktur og målorientering.....	11
3.1 Skolens målstruktur.....	11
3.2 Elevens målorientering.....	12
3.2.1 Målorientering, atferd og læring.....	13
3.2.2 Undervisning som fremmer mestringsorientering.....	14
KAPITTEL 4.....	15
Motivasjon, hjelpesøkende atferd og innsats.....	15
4.1 Motivasjon.....	15
4.1.2 Ytre og indre motivasjon.....	15
4.1.3 Motivasjon og læring.....	17
4.2 Hjelpesøkende atferd.....	17
4.2.1 Personlige og kontekstuelle faktorer.....	18
4.3 Innsats.....	18
KAPITTEL 5.....	19
Utarbeiding av teoretisk modell.....	19
5.1 Relasjonene i modellen.....	20
KAPITTEL 6.....	23

Metode.....	23
6.1 Utgangspunkt .....	23
6.2 Metodisk tilnærming .....	23
6.3 Populasjon og utvalg .....	23
6.4 Analyser .....	24
6.5 Etske betraktninger.....	25
KAPITTEL 7.....	27
Måleinstrument og kvalitet.....	27
7.1 Kvalitet.....	27
7.1.1 Validitet.....	27
7.1.2 Reliabilitet .....	28
7.2 Sammensatte mål og dimensjonalitet .....	28
7.3 Beskrivelse av måleinstrumentet.....	29
7.3.1 Vurdering for læring.....	29
7.3.2 Skolens målstruktur.....	30
7.3.3 Indre motivasjon, hjelpesøkende atferd og innsats.....	31
7.4 Dataenes styrker og svakheter .....	31
KAPITTEL 8.....	35
Resultater.....	35
8.1 Deskriptiv analyse .....	35
8.2 Korrelasjonsanalyse mellom skalaene.....	37
8.3 Empirisk testing av modell.....	38
KAPITTEL 9.....	41
Drøfting .....	41
9.1 Vurdering for læring i skolen .....	41
9.2 Skolens målstruktur og vurdering for læring.....	43
9.2.1 Vurdering for læring innenfor en læringsorientert målstruktur .....	43
9.2.2 Vurdering for læring innenfor en prestasjonsorientert målstruktur.....	43
9.2.3 Kan vurdering for læring også påvirke skolens målstruktur?.....	45
9.3 Skolens målstruktur, vurdering for læring og indre motivasjon.....	46
9.3.1 Vurdering for læring og behov for kompetanse .....	47
9.3.2 Vurdering for læring og behov for selvbestemmelse .....	48
9.4 Skolens målstruktur, vurdering for læring og motivert atferd.....	49
9.4.1 Vurdering for læring for alle elever?.....	51

KAPITTEL 10.....	53
Avslutning .....	53
10.1 Avsluttende refleksjon.....	54
Litteraturliste .....	57

## **Figurliste**

Figur 1: Teoretisk modell.....	19
Figur 2: Empirisk modell .....	38

## **Tabelliste**

Tabell 1: Deskriptiv analyse – sammensatte mål .....	35
Tabell 2: Svarfordeling i prosent – vurdering for læring .....	36
Tabell 3: Svarfordeling i prosent – tilbakemeldinger.....	37
Tabell 4: Korrelasjon mellom sammensatte mål .....	37





# KAPITTEL 1

## Innledning

Elevvurdering er et aktuelt og gjentakende tema i den pedagogiske debatten i Norge. Debatten har i stor grad dreid seg om karakterer og eksamener, men i de senere årene har den også omhandlet lokalt gitte tester, nasjonale prøver og internasjonale storskalatester som «Programme for International Student Assessment» (PISA) og «Trends in International Mathematics and Science Study» (TIMSS) (Engh, 2011). Et sentralt tema i debatten er hvilke formål og funksjoner testene representerer (Slemmen, 2010). Vurdering *av* læring og vurdering *for* læring representerer to ulike formål ved elevvurdering. Er hensikten å fortelle elever og omverden hvilken kunnskap og kompetanse elever har på et gitt tidspunkt, snakker en om vurdering *av* læring. Vurdering *for* læring handler derimot om å benytte vurdering som et læringsfremmende verktøy (Engh, 2011; Slemmen, 2011).

*Vurdering for læring* har blitt et moteord og brukes i dag aktivt blant lærere i grunnskolen og i den videregående opplæringen (Engh, 2011). I de siste årene har vurdering for læring vært et sentralt satsingsområde i norsk skole, hvor hovedintensjonen er faglig utvikling hos alle elever. Kort oppsummert handler vurdering for læring om å gi elevene informasjon om nåværende kompetanse og utvikling i forhold til gitte mål. Elevene skal også inkluderes i vurdering av eget arbeid, i tillegg til å få tilbakemeldinger som sier hvordan de på en best mulig måte kan nå målene sine (Utdanningsdirektoratet, 2010a). Vurdering for læring er et prinsipp eller en idé som skal ligge til grunn for all undervisning underveis i skoleåret, ikke en vurderingsform som skal gjennomføres i tillegg til ordinær undervisning (Black & Wiliam, 1998; Engh, 2011).

En rekke internasjonale studier peker på at vurdering for læring har en læringsfremmende effekt (Black & Wiliam, 1998; Cauley & McMillan, 2010; Hattie & Timperley, 2007; Wiliam, Lee, Harrison, & Black, 2004). Mindre oppmerksomhet er derimot viet til hvordan og hvorvidt vurdering for læring kan fremme elevens motivasjon for skolearbeid. Ved å studere vurdering for læring i lys av motivasjonsteori, er det likevel rimelig å anta at elevens motivasjon kan fungere som sentral inngripende variabel mellom vurdering for læring og økt læring (McMillan m.fl., 2010). Økt motivasjon betraktes dermed som en sentral faktor for økt læring.

## 1.1 Denne studien

I denne studien undersøkes *hvordan vurdering for læring er relatert til indre motivasjon, motivert atferd og skolens målstruktur*. Motivert atferd innebærer i denne sammenheng hjelpesøkende atferd og innsats, som på et teoretisk plan er tett knyttet til indre motivasjon (Schunk, Pintrich, & Meece, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Skolens målstruktur og vurdering for læring utgjør kontekstuelle faktorer, mens indre motivasjon og motivert atferd utgjør individfaktorer. Problemstillingen er eksplorerende på den måten at det i dag finnes lite forskning på hvordan vurdering for læring er relatert til de nevnte variablene. På bakgrunn av teori og tidligere forskning utarbeides en modell som viser hvordan variablene i problemstillingen er antatt å påvirke hverandre. For å besvare problemstillingen testes modellen empirisk. Datamaterialet er samlet inn ved hjelp av en spørreundersøkelse som er besvart av elever 5., 6., 8. og 9. trinn ved tre skoler i Trondheim kommune i 2013. Det er dermed elevenes selvrapporterte opplevelser som vil bli gjenstand for analyser og drøfting.

## 1.2 Studiens oppbygging

I kapittel 2, 3 og 4 presenteres teoretiske perspektiver knyttet til variablene som skal undersøkes. Innholdet i vurdering for læring blir definert og utdypet i *kapittel 2*. Her presenteres også tidligere forskning på området, samt hvilken rolle vurdering for læring har i den norske skolen i dag. *Kapittel 3* omhandler skolens målstruktur og hvilke konsekvenser den kan ha for elevers atferd og læring i prestasjonssituasjoner. Elevers målorientering, som er relatert til skolens målstruktur, presenteres også i dette kapitlet. *Kapittel 4* handler om motivasjon, hjelpesøkende atferd og innsats. Angående motivasjon, legges hovedvekt på indre motivasjon og Deci og Ryans teori om selvbestemmelse. I dette kapitlet presenteres også forskning som peker på hvordan indre motivasjon og motivert atferd er relatert til læring og atferd i prestasjonssituasjoner. I *kapittel 5* presenteres den teoretiske modellen som er utarbeidet på bakgrunn av teori og empiri som er presentert i kapittel 2,3 og 4. Modellen illustrerer relasjonene mellom variablene som inngår i problemstillingen. *Kapittel 6* utgjør studiens metodekapittel. Her presenteres metodisk tilnærming, populasjon og utvalg, hvilke analyser som gjennomføres, samt etiske betraktninger. *Kapittel 7* omhandler kvalitet i forskningsprosessen. Her vurderes og reflekteres det rundt dataenes og måleinstrumentets kvalitet. I *kapittel 8* presenteres resultatene fra analysene, og i *kapittel 9* diskuteres disse i lys av de teoretiske perspektivene. I *kapittel 10* oppsummeres resultatene og tolkningene.

## KAPITTEL 2

### Vurdering for læring

Vurdering *av* læring og vurdering *for* læring viser til ulike formål ved elevvurdering, hvor *summativ* og *formativ* vurdering representerer et beslektet begrepspar. «Assessment Reform Group» (ARG) er en forskergruppe fra Storbritannia som de siste 20 årene har forsket på konsekvenser av summativ og formativ vurdering. Deres hovedintensjon er å sikre at vurderingspolitikk og vurderingspraksis er forankret i relevant forskning på vurdering (Nuffield Foundation, 2014). Forskning gjennomført av ARG, med Paul Black, Dylan Wiliam og Gordon Stobart i spissen, har fått betydning for dagens forståelse og vektlegging av vurdering for læring i norsk skole (Engh, 2011). I det følgende gis en kort presentasjon av summativ og formativ vurdering.

#### 2.1 Summativ vurdering

Summativ vurdering har som formål å kartlegge elevers kompetanse på et gitt tidspunkt. Vurdering gjennomføres da i form av tester og prøver, og den summative vurderingspraksisen har lange tradisjoner både i Norge og internasjonalt. Et ensidig fokus på summativ vurdering har blitt kritisert fra flere hold. Kritikken er blant annet rettet mot prøvesituasjonen, prøveformen, begrenset faglig fokus og forståelsen av hva kunnskap og kompetanse er (Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering, 2012).

I metastudien, *Testing, Motivation and Learning* (2002b), sammenfatter ARG forskning som viser til sammenhenger mellom summativ vurdering og elevers motivasjon for å lære. Det fremkommer her at summative tester og prøver kun har en motiverende effekt på elever som forventer å prestere godt. For lavt presterende elever kan gjentakende lave prestasjoner fungerer som bevis på manglende evner. Testing kan dermed gå på bekostning av både innsats og motivasjon. Utstrakt bruk av summative tester kan derfor føre til at avstanden mellom høytpresterende og lavtpresterende elever øker (ARG, 2002b). Selv om testing kan ha en motiverende effekt på elever som forventer suksess, påpeker ARG (2002b) at summativ vurdering fremmer prestasjonsmål i større grad enn mestringsmål. Mens elever med prestasjonsmål er opptatt av å hevde seg i lærings situasjonen, er elever med mestringsmål opptatt av læring, forståelse og utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

## 2.2 Formativ vurdering

Formativ vurdering skal få konsekvenser for videre opplæring og undervisning på en slik måte at elever utvikler sin kompetanse (Engh, 2011). I følge Black og Wiliam (1998), handler formativ vurdering om å benytte informasjon om elevenes læring til å tilpasse undervisningen til deres behov (Black & Wiliam, 1998, s. 140). Cowie og Bell (1999) definerer formativ vurdering som en prosess hvor både lærere og elever responderer på informasjon om elevers læring, slik at informasjonen brukes til å øke læring i fremtiden (Cowie & Bell, 1999, s. 101). Det er ikke vurderingsformen, men vurderingens hensikt som avgjør hvorvidt en snakker summativ eller formativ vurdering. Ulike former for tester og prøver kan ha en formativ funksjon dersom informasjon om elevers læring og forståelse skaper positive forandringer for det videre læringsarbeidet (Black & Wiliam, 2009).

*Formativ vurdering og vurdering for læring* er beslektede begreper som tidvis brukes om hverandre (Engh, 2011; Utdanningsdirektoratet, 2010a). ARG definerer vurdering for læring på følgende måte:

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 (ARG, 2002a, s. 2).

Av definisjonen skisseres vurdering for læring som en prosess bestående av tre faser. Første fase innebærer å innhente informasjon om elevenes læring. Deretter klargjøres målene med det som skal læres, før en til slutt avgjør hva som bør gjøres videre for at elevene skal kunne nå gitte mål (Engh, 2011). Videre i studien anvendes begrepet vurdering for læring fremfor formativ vurdering. Dette gjøres fordi vurdering for læring preger den norske vurderingsdiskursen i større grad enn formativ vurdering. I kapittel 2.4 og 2.5 gis en mer inngående presentasjon av meningsinnholdet i vurdering for læring.

## 2.3 Hvorfor vurdering for læring?

Metastudien, *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*, gjennomført av Black og Wiliam (1998), har fått mye oppmerksomhet med tanke på at vurdering for læring kan medføre økt læring. Det fremkommer av studien at vurdering for læring har en spesielt læringsfremmende effekt hos de svakeste elevene. For at vurdering skal fremme læring, er det nødvendig at lærere utvikler en oppfatning om at alle elever kan mestre. Fokus må være rettet mot individuelle behov og forutsetninger, ikke mot

sammenlikning av prestasjoner og konkurranse. Lærere må også gi tilbakemeldinger til den enkelte elev med informasjon om hvordan han eller hun kan forbedre seg (Black & Wiliam, 1998).

I denne studien er det sammenhengen mellom vurdering for læring og motivasjon som er i fokus. Selv om mindre oppmerksomhet er rettet mot hvordan og hvorvidt vurdering for læring kan fremme elevers motivasjon (McMillan m.fl., 2010), finnes argumenter fra flere hold om at vurdering for læring bør ha en motivasjonsfremmende effekt (Brookhart, 1997; Cauley & McMillan, 2010; Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering, 2012; Smith, 2007).

I følge McMillan m.fl. (2010) er det naturlig å betrakte elevers motivasjon som en betydningsfull inngripende variabel mellom vurdering for læring og elevers læring. Resultater fra en studie gjennomført av de samme forfatterne, viser derimot til svakere relasjoner mellom vurdering for læring og motivasjon for elever på ungdomstrinnet og i videregående skole enn det de på forhånd hadde antatt (McMillan m.fl., 2010). Yin m.fl., (2008) finner også at vurdering for læring ikke har en signifikant innvirkning på elevers motivasjon på ungdomstrinnet. Resultater fra en nederlandsk studie indikerer derimot at vurdering for læring, i form av informative tilbakemeldinger, har en positiv innvirkning på elevers *indre* motivasjon. Det er her snakk om tilbakemeldinger som gir informasjon om hvor elevene er i sin læring, og som støtter elevene i prosessen mot måloppnåelse (Pat El, Tillema, & van Koppen, 2012).

De nevnte studiene har benyttet en kvantitativ tilnærming til forskningsfeltet. Selv om det hersker enighet om at vurdering for læring skal ha en læringsfremmende effekt, viser de nevnte resultatene at relasjonen mellom vurdering for læring og elevers motivasjon er noe uklar.

#### **2.4 Vurdering for læring – et nasjonalt satsingsområde**

Avdekking av tendenser knyttet til vurderingspraksis og elevprestasjoner i norsk skole, har ført til at vurderingsdebatten i Norge i økende grad har handlet om hvordan en kan vurdere elever på en måte som fremmer læring (Engh, 2011; Slemmen, 2010). Resultater fra større internasjonale tester indikerer at norske elever ikke presterer like høyt som en tidligere har antatt (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Skolen klarer heller ikke å løfte de svakeste elevene (NOU 2010: 8). Slemmen (2010) viser også til analysen av Elevundersøkelsen fra 2008, hvor kun halvparten av alle elever oppgir at de får informasjon om hvordan de kan forbedre seg i fagene. For å heve norske elevers faglige prestasjoner, har fokus i økende grad vært

rettet mot internasjonal forskning som viser at vurdering for læring kan benyttes som et læringsfremmende verktøy.

I 2010 iverksatte Utdanningsdirektoratet den nasjonale satsingen «Vurdering for læring (2010-2014)». Hovedintensjonen er å videreutvikle læreres vurderingspraksis gjennom økt forståelse for hvordan vurdering kan fungere som et redskap for læring. Satsingen bygger på erfaringer fra et prosjekt med navnet «Bedre Vurderingspraksis (2007-2009)», samt forskning som peker på sammenhenger mellom vurdering og læring. Som en del av satsingen gjennomføres et prosjekt, i form av samlinger og konferanser, hvor 145 kommuner og alle fylkeskommuner inviteres til å delta. Hovedregelen er at hver kommune skal delta med minst tre skoler og hver fylkeskommune med minst fem skoler. Prosjektet gjennomføres med fire puljer som startet på ulike tidspunkt (Utdanningsdirektoratet, 2010a), og Trondheim kommune ble med i prosjektet som en del av første pulje i 2010.

#### **2.4.1 Vurderingsforskriften**

Den nasjonale satsingen på vurdering for læring er også forankret i Forskrift til Opplæringsloven. I juli 2009 ble det vedtatt en ny forskrift om individuell vurdering i grunnskole og videregående opplæring, hvor sentrale prinsipper knyttet til vurdering for læring er inkludert (Forskrift til Opplæringsloven, 2009). Den nye forskriften, som også går under navnet *vurderingsforskriften* (Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering, 2012), legger opp til en omfattende regulering av individuell vurdering. Utdanningsdirektoratet (2010b) viser blant annet til internasjonal forskning på formativ vurdering i sine begrunnelser for de nye vurderingsbestemmelsene. Det kommer tydelig frem at vurdering med læring som mål skal fungere som et viktig virkemiddel for å realisere Kunnskapsløftets målsetting om økt læringsutbytte for alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2010b).

Et viktig element i den nye vurderingsforskriften er *underveisvurderingens* sentrale rolle (Høines, 2009), som innebærer all vurdering som gis underveis i fagene helt til de avsluttes (Engh, 2011). En årsak til økt vektlegging av underveisvurdering er at den, i større grad enn tidligere, skal brukes som et verktøy i elevenes læringsprosess (Forskrift til Opplæringsloven, 2009).

Det er tydelig at det eksisterer en sammenheng mellom *formativ vurdering*, *underveisvurdering* og *vurdering for læring*. Utdanningsdirektoratet anvender tidvis begrepene formativ vurdering og vurdering for læring som synonyme begreper. Videre peker de på at satsingen «Vurdering for læring (2010-2014)» tar utgangspunkt i begrepet

undervisvurdering slik det er definert i Forskrift til Opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, 2010a). I forskriftens § 3-2 heter det at «Underevsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen og lære kandidaten aukar kompetansen sin i fag» (Forskrift til Opplæringsloven, 2009). Underevsvurderingen har et tydelig formativt aspekt slik begrepet fremstilles i vurderingsforskriften.

## **2.5 Sentrale prinsipper ved vurdering for læring**

Den nasjonale satsingen «Vurdering for læring (2010-1014)» tar utgangspunkt i fire prinsipper for god underevsvurdering. Prinsippene er nedfelt i Forskrift til Opplæringsloven, og er basert på internasjonal forskning som viser at elevers forutsetninger for å lære kan styrkes dersom de:

- Forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem
- Får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen deres
- Får råd om hvordan de kan forbedre seg
- Er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2010a).

Alle skoler er dermed pliktige til å sette seg inn i føringene i vurderingsforskriften, noe som innebærer at den nasjonale satsingen på vurdering for læring også gjelder for skoler som ikke deltar i Utdanningsdirektoratets prosjekt. Hjelpemidler knyttet til hvordan vurdering for læring kan implementeres i opplæringen finnes på Utdanningsdirektoratet sine nettsider. Her ligger informasjon om vurdering for læring i form av veiledningsmateriell, forskningsartikler og forelesningsvideorer. Skolers arbeid med de fire prinsippene vil være gjenstand for et landsomfattende nasjonalt tilsyn i løpet av perioden 2014-2017 (Utdanningsdirektoratet, 2013). I de følgende avsnitt utdypes Utdanningsdirktoratets fire prinsipper.

### **2.5.1 Tydelige mål og forventninger**

Utdanningsdirektoratets første prinsipp omtales i denne studien som *tydelige mål og forventninger*. Prinsippet er i tråd med vurderingsforskriftens § 3-1, som sier at det skal være kjent for elevene hva som er målene for opplæringen, samt hva som vektlegges i vurderingen av deres kompetanse (Forskrift til Opplæringsloven, 2009). Et sentralt aspekt ved vurdering for læring er også at elevene vet hva som kjennetegner et godt arbeid. En

beskrivelse av hva som kreves av et spesifikt arbeid eller en oppgave, omtales gjerne som et *vurderingskriterium* (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Stobart (2008) mener at «One of the key elements of AfL is the emphasis on making explicit both what is being learned and what successful learning would look like» (Stobart, 2008, s. 155). Han mener at logikken er enkel. En lærer best når en vet hva som skal læres og hva som kjennetegner et godt arbeid eller en god prestasjon. Elevene må derfor være kjent med både læringsmål og vurderingskriterier. Han peker likevel på at eksplisitte læringsmål og kriterier kan føre til at elevene motiveres til å mestre små og detaljerte deler av lærestoffet. Hartberg, Dobson, & Gran (2012) hevder også at utstrakt bruk av spesifikke målsettinger kan få negative konsekvenser for læringsprosessen ved at elevene gjennomgående motiveres til å fokusere på det enkle og konkrete fremfor å utvikle en bevissthet om helhetlig kvalitet. I følge Stobart (2008) kan et slikt spesifikt fokus resultere i en mekanisk læringsprosess som kan gå på bekostning av elevenes følelse av selvbestemmelse. På den andre siden kan åpne og helhetlige målsettinger oppleves som lite motiverende ved at elevene kun får vage anelser om «hvor de er på vei». Han understreker derfor at en må legge til rette for at elevene kan nå gitte mål på ulike måter og at forholdet mellom spesifikke og helhetlige målsettinger må balanseres (Stobart, 2008).

### **2.5.2 Tilbakemeldinger**

Utdanningsdirektoratets prinsipp to og tre omtales i denne undersøkelsen som *tilbakemeldinger*. I vurderingsforskriften betraktes læreres tilbakemeldinger som et sentralt aspekt ved underveisvurderingen. I § 3-11 heter det at «Undervegsvurderinga skal innehalde grunnlagt informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten og skal givast som meldingar med sikte på fagleg utvikling» (Forskrift til Opplæringsloven, 2009). I følge Stobart (2008) bør læreres tilbakemeldinger inngå som en integrert del av den daglige opplæringen.

I metastudien, *The Power of Feedback*, påpeker Hattie og Timperly (2007) at lærernes tilbakemeldinger kan fungere som et effektivt verktøy for å fremme læring. Grunnen til det er at tilbakemeldinger kan redusere avviket mellom elevenes nåværende forståelse og gitte mål (Hattie og Timperly, 2007). Det ligger likevel ingen automatikk i at tilbakemeldinger fremmer læring (Hattie & Timperly, 2007; Stobart, 2008). For at tilbakemeldinger skal være læringsfremmende, mener Hattie og Timperly (2007) at de må gi svar på tre spørsmål hos elevene: «Where am I going? (What are the goals?), How am I going? (What progress



is being made toward the goal?), and Where to next? (What activities need to be undertaken to make better progress?) » (Hattie & Timperly, 2007, s. 86). Hvor godt spørsmålene besvares vil avgjøre i hvilken grad tilbakemeldingene kan bidra til å redusere avstanden mellom elevenes nåværende situasjon og ønsket måloppnåelse (Hattie & Timperly, 2007). Det fremkommer at Utdanningsdirektoratets første prinsipp, at elevene forstår hva de skal lære og hva som forventes av dem, inngår som et sentralt element i lærernes tilbakemeldinger. Læringsaktiviteter må koples mot tydelige mål, som også tilbakemeldingene er rettet mot (Hartberg m.fl., 2012)

Smith (2007) diskuterer hvordan tilbakemeldinger kan benyttes som et motivasjonsfremmende redskap for læring. I denne sammenheng peker hun på at konstruktive og oppmuntrende tilbakemeldinger som peker fremover, kan føre til at elevene utvikler en tro på faglig utvikling. For at tilbakemeldingene skal skape tro på faglig fremgang og utvikling må fokus være rettet mot positive elementer ved et arbeid eller en prestasjon. Elevene må også få informasjon om *hva* som kreves for forbedring i fremtidige situasjoner, samt veiledning knyttet til *hvordan* forbedring kan skje (Smith, 2007). Et slikt syn på innholdet i lærernes tilbakemeldinger har likhetstrekk med Hattie og Timberlys (2007) syn på effektive tilbakemeldinger. Black og Wiliam (1998) skriver også at «feedback to any pupil should be about the particular quality of his or her work, with advice on what he or she can do to improve, and should avoid comparisons with other pupils» (Black & Wiliam, 1998, s. 143). I følge Smith (2007) kan tilbakemeldinger fremme motivasjon ved at læreren, i samarbeid med den enkelte elev, utformer en læringstrapp med progresjon som er riktig for den enkelte. Elevene kan da oppleve fremskritt ved å mestre realistiske mål.

### **2.5.3 Elevinvolving**

Et sentralt prinsipp ved god undervisvurdering er at elevene er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling. Prinsippet går i denne studien under navnet *elevinvolving*. I Forskrift til Opplæringsloven § 3-12 heter det at «Eigenvurderinga til eleven, lærlingen og lærerkandidaten er ein del av undervisvurderinga. Eleven, lærlingen og lærerkandidaten skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling» (Forskrift til Opplæringsloven, 2009).

At elevene er aktive aktører i vurdering av eget arbeid og prestasjoner, kan fremme refleksjon over egen læring (Black & Wiliam, 1998). I følge Smith (2007) kan elevinvolvering også fremme interesse for lærestoffet. Deltakelse i beslutningsprosesser angående vurderingsformer og utvikling av vurderingskriterier kan også skape et eierforhold til læringsprosessen (Smith, 2007). Når elevene er involvert i vurderingen av egen læring, utvikles også en dypere forståelse av kunnskapen, noe som kan resultere i at kvaliteten på læringsprosessen blir bedre (Hartberg et al., 2012). Black og Wiliam (1998) peker på at elevene kun kan vurdere seg selv dersom de har et klart bilde av målene som skal nås. Dette understreker betydningen av Utdanningsdirektoratets første prinsipp som angår tydelige mål og forventninger.

Det fremkommer av dette kapittelet at det er problematisk å gi en kortfattet og konsis definisjon av innholdet i vurdering for læring. I denne undersøkelsen måles vurdering for læring med utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets fire prinsipper for god undervisvurdering. Dette er formålstjenlig på den måten at den nasjonale satsingen «Vurdering for læring (2010-2014)» tar utgangspunkt i nettopp disse aspektene ved god undervisvurdering. Det er dermed grunnlag for å anta at elevene som har besvart spørreundersøkelsen, også opplever vurdering for læring i form av de fire prinsippene.

## KAPITTEL 3

### Målstruktur og målorientering

I denne undersøkelsen utgjør skolens målstruktur og vurdering for læring kontekstuelle faktorer, mens indre motivasjon, hjelpesøkende atferd og innsats utgjør individfaktorer. For å forstå relasjonene mellom de kontekstuelle faktorene og individfaktorene, er elevenes subjektive målorientering av betydning (Meece, Anderman, & Anderman, 2006). I denne studien måles skolens målstruktur, men ikke elevenes målorientering. For å belyse relasjonene mellom de kontekstuelle faktorene og individfaktorene, inkluderes likevel teori om målorientering i presentasjonen.

#### 3.1 Skolens målstruktur

Skaalvik og Skaalvik (2005) definerer målstruktur som signalene skolen sender til elevene om hva som er viktig og verdifullt. En kan skille mellom to hovedformer for målstruktur; *læringsorientert* og *prestasjonsorientert* (Ames, 1992; Meece m.fl., 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2005; Urda & Midgley, 2003).

En læringsorientert målstruktur innebærer vektlegging av kunnskap, forståelse, innsikt, individuell fremgang og innsats. Forbedring og utvikling skal kunne sees i sammenheng med tidligere prestasjoner, og elevene oppfordres til å sette individuelle mål. En prestasjonsorientert målstruktur skiller seg fra en læringsorientert målstruktur ved å vektlegge resultater og prestasjoner. Elevenes resultater sammenliknes innad i klassen og med resultater fra andre klasser og skoler (Skaalvik & Skaalvik, 2005). I følge Meece m.fl. (2006) kan utstrakt bruk av testing fremme en prestasjonsorientert målstruktur.

I en kvantitativ studie finner Skaalvik og Skaalvik (2011) at en læringsorientert målstruktur har en positiv innvirkning på indre motivasjon, hjelpesøkende atferd og innsats. En prestasjonsorientert målstruktur har derimot ingen signifikant innvirkning på de samme variablene. Wolters (2004) peker også på at en læringsorientert målstruktur er positivt relatert til innsats, utholdenhet og mestringsforventninger. Angående relasjonene mellom en prestasjonsorientert målstruktur og de nevnte variablene er resultatene mindre entydige. Resultatene fra begge studiene indikerer at en læringsorientert målstruktur, i større grad enn en prestasjonsorientert målstruktur, har betydning for motivasjon og motivert atferd.

I denne studien måles både en læringsorientert og en prestasjonsorientert målstruktur. Å skille mellom to hovedformer for målstrukturer betyr ikke at det er snakk om enten eller.

En og samme skole kan både signalisere fokus på forståelse, innsats og utvikling og på prestasjoner og konkurranse. For å forstå elevenes målorientering er det derfor viktig å finne ut hvilke signaler som dominerer (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

### **3.2 Elevens målorientering**

I løpet av de siste 25 årene har teori om målorientering vokst frem som en fremtredende motivasjonsteori. Teorien betrakter atferd som intensjonal og målrettet, og forsøker å forklare årsakene til at elever involverer seg eller ikke involverer seg i skolearbeid eller andre prestasjonsrettede aktiviteter (Meece m.fl., 2006). Målorientering kan også betraktes som en motivasjonskraft som påvirker elevenes konkrete mål (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Forskning viser at skolens målstruktur i stor grad predikerer elevenes målorientering (Meece m.fl., 2006; Urdan & Midgley, 2003). Det er likevel ingen selvfølge elevenes målorientering blir direkte formet av skolens målstruktur. En grunn til det er at faktorer som kjønn, evnenivå og allerede eksisterende målorientering har en innvirkning på hvordan elevene opplever og reagerer på de signaler som sendes om hva som er viktig og verdifullt. I grove trekk er likevel en læringsorientert målstruktur assosiert med *mestringsorientering*, mens en prestasjonsorientert målstruktur er assosiert med *prestasjonsorientering* (Meece m.fl., 2006).

Mestringsorientering viser til mål om økt forståelse, mer innsikt, bedre ferdigheter og mestring av oppgaver. For mestringsorienterte elever er læring et mål i seg selv, og følelse av kompetanse er avhengig av forståelse, læring og forbedring av prestasjoner sammenliknet med tidligere prestasjoner. Mestringsorientering assosieres også med et positivt syn på innsats, da innsats er en sentral faktor for forbedring (Meece m.fl., 2006; Pintrich, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Yngre barn er gjerne mer mestringsorienterte enn eldre (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Prestasjonsorientering viser derimot til mål om å hevde seg prestasjonsmessig. Elever som er prestasjonsorienterte er mer opptatt av hvordan de blir oppfattet av andre enn av læring, forståelse og forbedring av prestasjoner. Sosial sammenlikning, hvordan en presterer sammenliknet med andre i en gruppe, blir en sentral faktor med tanke på opplevelsen av å føle seg kompetent i en prestasjonssituasjon. Kompetanse og prestasjoner vurderes da relativt. For prestasjonsorienterte elever blir medfødte evner betraktet som sentralt for gode prestasjoner. Å yte høy innsats kan virke truende på selvverdet, fordi behov for innsats kan tolkes som et tegn på at evnene ikke strekker til (Meece m.fl., 2006; Skaalvik & Skaalvik,

2005). *Offensiv og defensiv prestasjonsorientering* viser til to former for prestasjonsorientering. For offensivt prestasjonsorienterte elever er målet å bli oppfattet som best ved å demonstrere høyere kompetanse enn andre. Disse elevene har ofte høye mestringsforventninger. For defensivt prestasjonsorienterte elever er målet først og fremst å unngå å fremstå som dum (Meece et al., 2006). Disse elevene er også assosiert med lavt selvvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

### **3.2.1 Målorientering, atferd og læring**

Målorientering er av betydning for elevers læring og atferd i prestasjonssituasjoner.

Mestringsorienterte elever har ofte høye mestringsforventninger, og de føler seg kompetente i læringssituasjonen. Mestringsorientering assosieres også med indre motivasjon, hjelpesøkende atferd, innsats og positive holdninger til skolearbeid. Til tross for mange positive konsekvenser knyttet til mestringsorientering, er det få studier som kan bekrefte en positiv relasjon mellom mestringsorientering og høye prestasjoner (Meece m.fl., 2006; Schunk m.fl., 2010). I følge Meece m.fl. (2006) kan dette ha en sammenheng med hvordan tester som skal måle elevers prestasjoner er designet: «Most measures of achievement are not designed to assess a student's deep understanding of a concept or content area» (Meece m.fl., 2006, s. 499).

For å forstå sammenhengene mellom prestasjonsorientering, læring og atferd er det nødvendig å skille mellom defensiv og offensiv prestasjonsorientering. I følge Skaalvik og Skaalvik (2005) medfører defensiv prestasjonsorientering en rekke uheldige følger for elevenes læring. Sammenliknet med offensiv prestasjonsorientering, predikerer defensiv prestasjonsorientering lavere innsats, utholdenhet og prestasjoner. Disse elevene har også en tendens til å benytte lite adekvate læringsstrategier, i tillegg til å bruke mye energi på å skjule problemer (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Defensiv prestasjonsorientering er også assosiert med lavere indre motivasjon (Schunk m.fl., 2010). Angående offensiv prestasjonsorientering og konsekvenser for læring og atferd, er bildet noe uklart. Schunk m.fl. (2010) viser til forskning som peker på at offensiv prestasjonsorientering kun antas å ha negative følger for læring dersom elevene har lave mestringsforventninger. Offensiv prestasjonsorientering er også assosiert med høye prestasjoner, og trenger verken å medføre negative konsekvenser for læringsstrategier eller indre motivasjon (Schunk m.fl., 2010). Angående hjelpesøkende atferd viser Ryan, Pintrich, and Midgley (2001) at prestasjonsorienterte elever generelt har en tendens til å unngå å søke nødvendig hjelp.

Denne tendensen kan forklares ved at disse elevene er bekymret for at lærere og medelever tolker deres hjelpesøkende atferd som manglende evner (Ryan m.fl., 2001).

I likhet med skolens målstruktur, er det heller ikke snakk om enten eller med tanke på elevenes målorientering. «... students typically pursue both learning and performance goals, as well as various social goals, by coordinating them into a system of hierarchically related objectives» (Newman, 1998, s. 644).

### **3.2.2 Undervisning som fremmer mestringsorientering**

I en metastudie har Ames (1992) undersøkt «undervisningsdimensjoner» som fremmer mestringsorientert målorientering. Det er spesielt tre dimensjoner som viser seg å være av betydning: *Oppgave*, *selvbestemmelse* og *vurdering*. Oppgavedimensjonen referer til oppgaver som legger til rette for meningsfull læring, variasjon, interesse og passende utfordringer for elevene. Oppgavene skal også fremme faglig utvikling og bruk av effektive læringsstrategier. Å inkludere elevene i beslutningsprosesser kjennetegner undervisning som vektlegger selvbestemmelse. Elevene skal gis mulighet til å utvikle selvstendighet og ansvar. Vurderingsdimensjonen viser til at vurdering skal fremme individuell utvikling og mestringsopplevelser, samt vektlegge elevenes innsats. I vurderingsarbeidet skal læreren motivere for at elevenes feil og misoppfatninger er en sentral del av læringsprosessen. Til sammen kan de tre undervisningsdimensjonene fremme mestringsorienterte elever (Ames, 1992).

## KAPITTEL 4

### Motivasjon, hjelpesøkende atferd og innsats

I dette kapitlet presenteres teoretiske perspektiver knyttet til motivasjon, hjelpesøkende atferd og innsats. I fremstillingen av motivasjon gjøres et skille mellom *ytre* og *indre* motivasjon. Indre motivasjon vies størst oppmerksomhet i og med at det er denne motivasjonsformen som er målt i datamaterialet.

#### 4.1 Motivasjon

Begrepet *motivasjon* kommer fra det latinske verbet «*movere*», som betyr «å bevege». Motivasjonsbegrepet reflekterer en idé om at motivasjon er noe som gir styrke og kraft til å gjennomføre oppgaver. I denne sammenheng benyttes følgende definisjon: «*Motivation is the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained*» (Schunk m.fl., 2010, s. 4).

Av definisjonen kommer det frem at motivasjon er en prosess heller enn et produkt. Motivasjon kan heller ikke observeres direkte. En kan likevel få indikasjoner på menneskers motivasjon gjennom deres atferd. I skolesammenheng har motivasjon blant annet betydning for elevers utholdenhet, valg av oppgaver, innsats og hjelpesøkende atferd (Schunk m.fl., 2010). Definisjonen presiserer videre at motivasjon involverer mål som skaper drivkraft og retning for handlinger. Det faktum at ulike elever streber mot ulike mål, gjør det derimot vanskelig å trekke slutninger direkte fra atferd til motivasjon. Atferden gir ikke informasjon om hvilke mål som ligger til grunn, og en kan dermed ikke vite hvorfor elever viser ulike former for motivert atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

##### 4.1.2 Ytre og indre motivasjon

Ryan og Deci (2000) gjør et skille mellom *ytre motivasjon* og *indre motivasjon*. Ytre motivasjon betegner motivasjon for å gjennomføre en aktivitet for å oppnå ytre konsekvenser som belønning, ros fra lærer eller i form av å unngå straff. Aktiviteten har da en instrumentell verdi. Indre motivasjon refererer derimot til motivasjon for å gjennomføre eller delta i en aktivitet fordi den er lystbetont eller av interesse. Indre motivert atferd krever ikke eksterne konsekvenser fordi aktiviteten har en verdi i seg selv (Ryan & Deci, 2000, s. 55-60).

En av de mest omfattende og anerkjente motivasjonsteoriene tilgjengelige i dag, er Deci og Ryans *Self-Determination Theory*. Selvbestemmelsesteorien er basert på en antakelse om at

mennesker er aktive vesener som søker personlig vekst og utfordringer. Teorien er nyttig for å forstå hvordan psykologiske behov og kontekstuelle faktorer har en innvirkning på indre motivasjon. Innenfor selvbestemmelsesteorien betraktes indre motivasjon som en funksjon av tre grunnleggende psykologiske behov; *kompetanse*, *selvbestemmelse* og *tilhørighet* (Deci & Ryan, 2000).

Behovet for kompetanse handler om å mestre sine omgivelser. Mennesker har behov å føle seg kompetente i møte med oppgaver, aktiviteter og den større konteksten. Deci og Ryan (2000) fremhever at positive tilbakemeldinger til elevene fungerer som en sentral faktor når det gjelder å gi elevene en følelse av å være kompetente. Læreres tilbakemeldinger kan gi elevene en bekreftelse på at de mestrer og dermed fremme indre motivasjon. En forutsetning for at tilbakemeldinger skal ha en motivasjonsfremmende effekt er at elevene føler seg ansvarlige for sine prestasjoner, og behovet for kompetanse kan i denne sammenheng tilfredsstilles ved å legge til rette for «optimale» utfordringer (Deci & Ryan, 2000). Elevene kan dermed føle seg ansvarlige for sine prestasjoner ved å mestre utfordrende oppgaver som krever en viss grad av innsats og anstrengelse.

Angående selvbestemmelse, skiller Deci og Ryan (2000) mellom aktiviteter som gjennomføres på grunn av en ytre påvirkning og aktiviteter som er selvbestemte. Selvbestemmelse er knyttet til opplevelse av indre kontroll, noe som forutsetter en viss grad av valgfrihet. Motsatt, vil aktiviteter som ikke er selvbestemte være styrt av ytre kontrollerende faktorer. Slike faktorer kan være konkurranse, tidsfrister, belønning og utstrakt bruk av testing (Deci & Ryan 1987). Indre motivert atferd har i mange fellestrekk med selvbestemte aktiviteter, da selvbestemte aktiviteter gjennomføres spontant og naturlig som en følge av interesse. Eksterne faktorer som oppleves som kontrollerende kan derimot undergrave indre motivasjon. Innenfor selvbestemmelsesteorien snakker en om grad av ytre motivasjon i forhold til opplevelse av ekstern kontroll (Deci & Ryan, 2000).

I følge Deci og Ryan (2000) er det følelsen av kompetanse og selvbestemmelse som i størst grad påvirker indre motivasjon. De påpeker likevel at opplevelse av tilhørighet i en sosial gruppe kan ha en positiv innvirkning.



### **4.1.3 Motivasjon og læring**

Ytre og indre motivasjon er ikke statiske tilstander, men avhengig av person, tid og kontekst. En og samme aktivitet kan være indre motivert for et individ og ytre motivert for et annet. På bakgrunn av at motivasjon er knyttet til tid og kontekst, er det heller ikke uvanlig at motivasjon endres. En kan gå fra å være indre motivert for en aktivitet til å bli ytre motivert for samme aktiviteten, og motsatt. (Schunk m.fl., 2010).

I en prestasjonssituasjon kan både ytre og indre motivasjon føre til læring. Angående ytre motivasjon, er grad av opplevd ekstern kontroll av betydning for elevens innsats, interesse for skolefag, læring og prestasjoner. Det er i hovedsak høy grad av opplevd ekstern kontroll som er assosiert med negative konsekvenser for læring og læringsatferd (Ryan & Deci, 2000). Indre motivasjon er antatt å ha en rekke positive konsekvenser for læring og prestasjoner. Dette kan forklares ved at elever som er indre motiverte har en tendens til å benytte strategier og delta i aktiviteter som fremmer læring. Effektive strategier kan dermed medføre en følelse av mestring og kompetanse, som igjen skaper gode betingelser for ytterligere læring. Motsatt vil også læring, mestringserfaringer og følelse av kompetanse fremme indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000; Schunk m.fl., 2010). Skaalvik og Skaalvik (2011) viser også at indre motivasjon har en positiv innvirkning på innsats og hjelpesøkende atferd.

### **4.2 Helpesøkende atferd**

Helpesøkende atferd innebærer å søke eller be om hjelp og forklaring når det er noe en ikke forstår, eller når en ikke klarer å utføre oppgaver på egenhånd (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 12). En følelse av usikkerhet oppstår som følge av et opplevd gap mellom eksisterende kunnskap og forståelse og nye krav. Den helpesøkende prosessen starter med bevissthet om at en trenger hjelp, og det kritiske punktet i den helpesøkende prosessen er hvorvidt en søker hjelp når en trenger det (Ryan m.fl., 2001). Helpesøkende atferd er en sentral læringsstrategi, som kan resultere i mestring av oppgaver, opprettholdelse av engasjement og selvstendig læring (Newman, 2002).

På grunn av kognitiv utvikling er eldre elever bedre i stand til å overvåke og reflektere over egen forståelse og læring. Sammenliknet med yngre elever, er de derfor mer bevisst når de trenger hjelp eller støtte. Eldre elever har likevel en tendens til å ikke søke hjelp og støtte selv om de trenger det (Ryan m.fl., 2001). I en metastudie har Ryan m.fl. (2001) undersøkt hvilke personlige og kontekstuelle faktorer som kan påvirke elevens helpesøkende atferd.

### **4.2.1 Personlige og kontekstuelle faktorer**

Personlige faktorer som evnenivå og subjektiv opplevelse av kompetanse, har betydning for elevers hjelpesøkende atferd. Elever som opplever å prestere på et lavt nivå sammenliknet med sine medelever, har en tendens til ha et anstrengt forhold til det å søke nødvendig hjelp og støtte. I følge Ryan m.fl. (2001) er lavtpresterende elever ofte bekymret over at det å søke hjelp indikerer manglende evner og lav forståelse. Elever som opplever å ha høy faglig kompetanse, viser derimot lite bekymring knyttet til det å søke nødvendig hjelp. Det er med andre ord elever som i størst grad trenger hjelp og støtte som i minst grad søker det (Ryan m.fl., 2001).

Skolens målstruktur inngår som en sentral kontekstuell faktor med tanke på dens innflytelse på hjelpesøkende atferd (Ryan m.fl., 2001). Dersom skolens målstruktur vektlegger læring og forståelse, øker sannsynligheten for at elever søker nødvendig hjelp. Elever viser derimot mer motvilje knyttet til hjelpesøkende atferd dersom målstrukturen er utpreget prestasjonsorientert (Newman, 2002; Ryan m.fl., 2001).

### **4.3 Innsats**

Innsats innebærer at elever gjør sitt beste og at de prøver å utføre oppgaver så godt de kan, og en viss grad av anstrengelse er nødvendig for læring og faglig utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Sammen med valg av oppgaver, utholdenhet og prestasjoner, er innsats ansett som en sentral indeks på motivasjon. Gjennom læringsprosessen møter elever på utfordringer av ulik vanskegrad, og elever som er motiverte for å lære har en tendens til å legge ned den innsats som er nødvendig for suksess. Fysisk innsats er nødvendig for motoriske oppgaver, mens kognitiv innsats er nødvendig for akademisk læring. Motiverte elever yter kognitiv innsats i form av å benytte læringsstrategier som kan fremme læring. Slike strategier kan innebære organisering og gjentakelse av informasjon, overvåking av egen forståelse, samt å relatere ny informasjon til allerede eksisterende kunnskap og forståelse (Schunk m.fl., 2010).

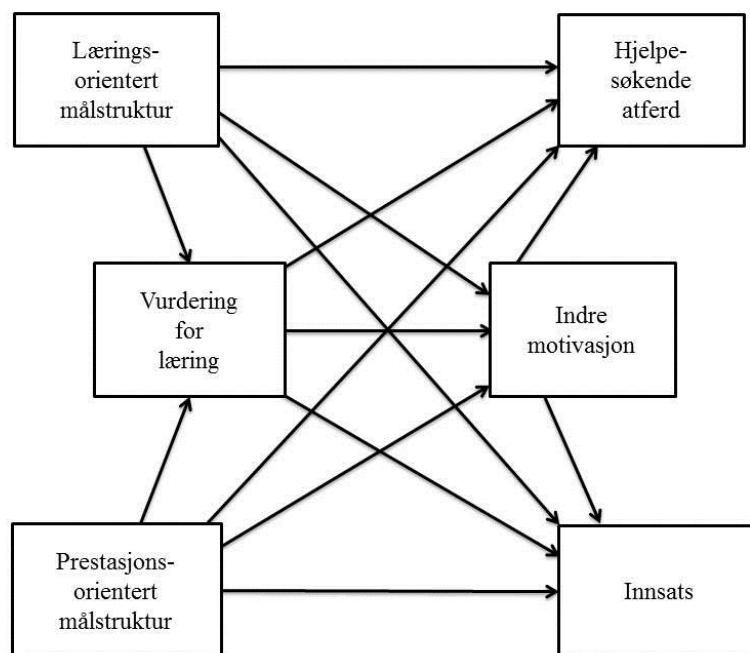
Det er likevel ikke uproblematisk å benytte innsats som en indeks på motivasjon. Som tidligere nevnt kan en ikke trekke slutninger direkte fra atferd til motivasjon. I denne sammenheng påpeker Schunk m.fl. (2010) at også elevers ferdighetsnivå er av betydning for innsats. Forbedring av ferdigheter og kunnskap kan resultere i at elever når sine mål uten høy grad av innsats. Lav innsats trenger dermed ikke til enhver tid å indikere lav motivasjon.

## KAPITTEL 5

### Utarbeiding av teoretisk modell

Hovedmålet med denne studien er å undersøke *hvordan vurdering for læring er relatert til indre motivasjon, motivert atferd og skolens målstruktur*. På bakgrunn av de teoretiske perspektivene som er presentert i de foregående kapitlene, ble det utarbeidet en teoretisk modell som testes empirisk. Pilene viser hvilke relasjoner som undersøkes og retningen på disse. Relasjonene mellom variablene fungerer som hypoteser som vil bli testet.

Figur 1: Teoretisk modell



Variablene til venstre representerer elevenes opplevelser av kontekstuelle faktorer, og måles ved at elevene vurderer i hvilken grad de opplever en læringsorientert målstruktur, en prestasjonsorientert målstruktur og vurdering for læring. Variablene til høyre viser til individfaktorer og måles ved at elevene vurderer grad av indre motivasjon, hjelpesøkende atferd og innsats.

Teorimodellen skal leses fra venstre mot høyre, og de teoretiske begrunnelsene for relasjonene mellom variablene er av kausal karakter. På et teoretisk plan forventes eksempelvis vurdering for læring å påvirke indre motivasjon. Det lar seg derimot ikke gjøre å trekke slutninger om kausale forhold på et empirisk plan. Datamaterialet er samlet inn på et gitt tidspunkt, og gir dermed ikke grunnlag for å konkludere med at en variabel påvirker

en annen. Slutninger angående kausalforhold krever at en vet hvilke variabler som kommer først i tid, samt at en kan utelukke alternative forklaringer (Ringdal, 2013), noe som i denne studien ikke er mulig.

### 5.1 Relasjonene i modellen

Det er nærliggende å anta at skolens målstruktur påvirker i hvilken grad vurdering for læring gjennomføres ved den enkelte skole. Skolens målstruktur signaliserer hva som er viktig og verdifullt, og får trolig konsekvenser for lærernes undervisningspraksis. En finner flere likhetstrekk mellom en læringsorientert målstruktur og vurdering for læring. En fremtredende likhet er fokus på læring og faglig fremgang. Det er derfor rimelig å anta at læringsorienterte skoler betrakter vurdering for læring som et nyttig redskap i tråd med allerede etablert undervisningspraksis. Derfor forventes en *læringsorientert målstruktur* å ha en positiv innvirkning på *vurdering for læring*. En prestasjonsorientert målstruktur, med vekt på resultater og konkurranse, samsvarer derimot i mindre grad med intensjonene bak vurdering for læring. Av den grunn forventes en *prestasjonsorientert målstruktur* å ha en negativ innvirkning på *vurdering for læring*.

På bakgrunn av teori og tidligere forskning er en *læringsorientert målstruktur* forventet å ha en positiv innvirkning på *indre motivasjon*. Skolens målstruktur er også av betydning for elevenes målorientering, hvor en læringsorientert målstruktur er assosiert med mestringsorienterte elever som er indre motiverte for skolearbeid. Angående en prestasjonsorientert målstrukturs innvirkning på indre motivasjon, er bildet noe mer uklart. Tidligere forskning gir ikke entydige resultater knyttet til hvorvidt en prestasjonsorientert målstruktur er av betydning for motivasjon og læring. En prestasjonsorientert målstruktur kan også vise seg i form av både offensiv og defensiv prestasjonsorientering hos elevene. Som nevnt er de to formene for målorientering assosiert med ulike følger for indre motivasjon. I denne studien forventes likevel en *prestasjonsorientert målstruktur* å ha en negativ innvirkning på *indre motivasjon*.

En *læringsorientert målstruktur* forventes også å ha en positiv innvirkning på *hjelpesøkende atferd* og *innsats*. En *prestasjonsorientert målstruktur* forventes derimot å ha en negativ innvirkning på variablene. En grunn til det er at skoler som vektlegger prestasjoner og konkurranse kan skape et læringsmiljø hvor elevene opplever at hjelpesøkende atferd og innsats tolkes som manglende evner.

Det er nærliggende å anta at vurdering for læring kan fremme indre motivasjon. Grunnen til det er at vurdering for læring kan legge til rette for selvbestemmelse og faglig utvikling. Ved at lærere, i samarbeid med den enkelte elev, utformer en læringstrapp med progresjon som er riktig for den enkelte, legges også gode premisser for mestringserfaringer. Det forventes derfor at *vurdering for læring* har en positiv innvirkning på *indre motivasjon*.

I forlengelsen av argumentasjonen knyttet til at vurdering for læring kan fremme indre motivasjon, forventes også *vurdering for læring* å ha en positiv effekt på *hjelpesøkende atferd* og *innsats*. Elever som opplever å være kompetente viser lite bekymring knyttet til det å søke nødvendig hjelp, og som nevnt skal vurdering for læring fremme faglig utvikling hos alle elever. Opplevelse av mestring og fremgang kan også motivere til innsats. I lys av teori og tidligere forskning forventes også *indre motivasjon* å ha en positiv innvirkning på *hjelpesøkende atferd* og *innsats*.



## KAPITTEL 6

### Metode

#### 6.1 Utgangspunkt

Denne studien tar utgangspunkt i kvantitative data som ble innsamlet i forbindelse med pilotering av nye spørsmål til Elevundersøkelsen 2013. Piloteringen ble gjennomført av NTNU Samfunnsforskning og datamaterialet ble innhentet ved tre skoler i Trondheim kommune, juni 2013. Undersøkelsen er dermed basert på sekundærdata. I utgangspunktet skulle kun nye spørsmål til Elevundersøkelsen 2013 inkluderes i piloteringen. Variabler (indikatorer) som måler *vurdering for læring* er eksempler på nye spørsmål. NTNU Samfunnsforskning inkluderte likevel indikatorer som allerede er prøvd ut i tidligere Elevundersøkelser og i andre undersøkelser (NTNU Samfunnsforskning, 2013). Et flertall av spørsmålene er hentet fra studien til Skaalvik og Skaalvik (2011).

#### 6.2 Metodisk tilnærming

I denne undersøkelsen benyttes en kvantitativ tilnærming til forskningsfeltet. En grunn til det er at en kvantitativ tilnærming er godt egnet til å studere relasjonene mellom variablene som inngår i den teoretiske modellen. Tilnærmingen gjør det også mulig å besvare problemstillingen med utgangspunkt i elevenes vurderinger av vurdering for læring, indre motivasjon, motivert atferd og skolens målstruktur. En grunn til det er at datamaterialet er samlet inn ved en spørreundersøkelse for selvutfylling. Undersøkelsen kan karakteriseres som et *tverrsnittdesign*, i og med at datamaterialet er innhentet på ett tidspunkt (Ringdal, 2013). At det allerede eksisterer et måleinstrument knyttet til vurdering for læring og motivasjon, oppleves som en stor fordel for arbeidet med denne undersøkelsen.

#### 6.3 Populasjon og utvalg

Utvalget består av 314 respondenter fra tre ulike skoler i Trondheim kommune. Det er snakk om et bekvemmelighetsutvalg (Ringdal, 2013), som har blitt valgt av praktiske årsaker. Utvalget er dermed ikke trukket ved sannsynlighetsutvelging. Respondentene på mellomtrinnet (5. og 6. trinn) utgjør 40.1 prosent av utvalget, mens de resterende 59.9 prosentene representerer ungdomstrinnet (8. og 9.trinn). Det er omtrent like mange gutter som jenter som har deltatt i undersøkelsen. Guttene utgjør 50.8 prosent av utvalget og jentene 49.2 prosent.

På grunn av liten utvalgsstørrelse og utvalgsprosedyren er det problematisk å definere en populasjon som utvalget skal representere. Dersom en likevel skal tenke en populasjon, vil den omfatte alle elever på 5., 6., 8. og 9. trinn i Trondheim kommune. Uansett utvalgsprosedyre kan en likevel ikke være sikker på at et gitt forskningsresultat gjelder for andre enn de som har deltatt i studien (Kleven, 2011b).

## 6.4 Analyser

I denne studien benyttes *korrelasjonsanalyse*, *faktoranalyse*, *reliabilitetstest*, *deskriptiv analyse* og *sti-analyse* basert på trinnvise regresjonsanalyser. De tre førstnevnte analysene anvendes for å gjøre en empirisk vurdering av måleinstrumentet. Hensikten er å undersøke om instrumentet fungerer tilfredsstillende. For å belyse problemstillingen benyttes deskriptiv analyse, korrelasjonsanalyse og sti-analyse.

Korrelasjonsanalyse gir et mål på styrken til den lineære samvariasjonen mellom to variabler. Resultatene uttrykkes ved korrelasjonskoeffisienten  $r$ , som kan variere fra -1 til +1. Korrelasjonsstyrken kan graderes på følgende måte; lav korrelasjon ( $r=.10-.29$ ), moderat korrelasjon ( $r=.30-.49$ ) og høy korrelasjon ( $r=.50-1$ ) (Pallant, 2013).

For å undersøke om måleinstrumentet fungerer tilfredsstillende gjennomføres korrelasjonsanalyser av indikatorer som skal måle et teoretisk begrep.

Korrelasjonskoeffisientene gir indikasjoner knyttet til hvorvidt indikatorer som skal måle samme begrep «hører sammen». En korrelasjonsanalyse benyttes også for å undersøke sammenhenger mellom variablene som inngår i den teoretiske modellen. Resultatene gir en pekepinn på hvorvidt videre regresjonsanalyser er hensiktsmessige (Pallant, 2013).

I en faktoranalyse benytter statistiske kriterier for å finne antall faktorer som ligger til grunn for korrelasjonene mellom et sett av indikatorer. En kan dermed gruppere et gitt antall indikatorer i bolker, hvor hver gruppering er representert ved en faktor. En indikatorladning på en faktor kan tolkes som korrelasjon mellom den enkelte indikatoren og det teoretiske begrepet. Analysen anvendes dermed for å undersøke om indikatorene måler det teoretiske begrepet de er ment å måle, samt at de måler kun ett avgrenset begrep. En faktorladning på .40 er et vanlig minstekrav knyttet til hvorvidt en indikator måler en gitt variabel (Ringdal, 2013).

En reliabilitetstest benyttes for å undersøke grad av intern konsistens mellom indikatorer som skal måle et teoretisk begrep. Ved å måle grad av intern konsistens får en et mål på reliabilitetskoeffisienten, *Cronbachs alfa*, som varierer fra 0 til 1. Alfakoeffisienten blir



beregnet med utgangspunkt i alle mulige split-half-korrelasjoner mellom indikatorene. Både antall indikatorer og den gjennomsnittlige korrelasjonen mellom disse påvirker Cronbachs alfa, og det er vanlig å regne .70 som en akseptabel nedre grense for alfakoeffisienten (Ringdal, 2013).

For å få informasjon om gjennomsnittsverdier, standardavvik og svarprosent knyttet til de teoretiske begrepene som måles, benyttes deskriptiv analyse. I presentasjonen av de deskriptive analysene, vies *vurdering for læring* størst oppmerksomhet. Dette er fordi at indikatorene som representerer vurdering for læring måler ulike aspekter ved god undervisningsvurdering (tydelige mål og forventninger, tilbakemeldinger og elevinvolvering). For å få informasjon om enkelte aspekter oppleves i større grad enn andre, presenteres en detaljert oversikt over elevenes svarfordeling. Hvordan elevene svarer på de enkeltstående spørsmålene som skal måle *vurdering for læring*, kan også være med å belyse relasjonene i den teoretiske modellen.

En sti-analyse, bestående av trinnvise regresjonsanalyser, benyttes for å teste den teoretiske modellen empirisk. Regresjon er basert på korrelasjon, og kan benyttes for å studere årsaksrelasjoner mellom en avhengig variabel og en eller flere uavhengige variabler (Pallant, 2013). Selv om det i denne studien ikke er grunnlag for å trekke slutninger om kausale forhold, tillater regresjonsanalysen en forholdsvis inngående og detaljert utforskning av forholdene mellom variablene i problemstillingen. Trinnvise regresjonsanalyser gjør det mulig å studere relasjonene mellom variablene ved å vurdere hvor godt egnet hver uavhengig variabel er med tanke på å forklare de avhengige variablene. Ved å gjennomføre analysene kontrollerer en også for effekten av de uavhengige variablene som inngår i den teoretiske modellen (Pallant, 2013). En uavhengig variabels effekt på en avhengig variabel oppgis i form av standardiserte regresjonskoeffisienter (betaverdier) som kan variere fra -1 til +1. Betaverdiene kan graderes på følgende måte; liten effekt (Beta= .10-.29) moderat effekt (Beta=.30-.49) og stor effekt (Beta=.50-1) (Wendelborg, Thorshaug & Paulsen, 2013). Bestemmelser angående hvilke variabler som fungerer som avhengige og uavhengige er basert på de teoretiske perspektivene som er presentert i kapittel 2, 3 og 4.

## **6.5 Etske betraktninger**

I forkant av datainnsamlingen ble Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) kontaktet. I følge NSD er ikke piloteringen meldepliktig. Elevene som har deltatt i spørreundersøkelsen har deltatt frivillig, samt og fått beskjed om at de kan trekke seg uten

at dette medfører konsekvenser. De har også blitt informert om at spørreundersøkelsen er anonym. Måleinstrumentet som benyttes i denne undersøkelsen gir heller ikke sensitiv informasjon om informantene. Datamaterialet og resultatene har kun vært tilgjengelige for NTNU Samfunnsforskning, veiledere og student.

## KAPITTEL 7

### Måleinstrument og kvalitet

#### 7.1 Kvalitet

*Validitet* og *reliabilitet* er to egenskaper som benyttes til å vurdere kvaliteten til et mål (Rindal, 2013). Validitet benyttes ofte synonymt med gyldighet og referer til om de slutninger som trekkes fra empirien er egnede, brukbare og meningsfulle. I hvilken grad slutningene er valide er påvirket av hele forskningsprosessen (Gall, Gall, & Borg, 1996). Reliabilitet, eller pålitelighet, handler om hvorvidt målinger er konsistente, stabile og nøyaktige (Kleven, 2011c).

##### 7.1.1 Validitet

Begrepet validitet kan deles inn i tre hovedformer; *begrepsvaliditet*, *indre validitet* og *ytre validitet* (Kleven, 2011a, 2011b, 2011c).

Begrepsvaliditet viser til grad av samsvar mellom begreper slik de er definert teoretisk og slik en lykkes med å operasjonalisere dem (Kleven, 2011c, s. 86). Det understrekes at det er snakk om samsvar mellom definert teoretisk begrep og *gjennomført* måling. Grunnen til det er at feilkilder som kommer til under datainnsamlingen kan redusere begrepsvaliditeten. Begrepsvaliditet handler derfor om i hvilken grad en måler det en i utgangspunktet ønsket å måle. En snakker om validitetsgrunnlaget for å tolke data som et uttrykk for de operasjonaliserte begrepene. *Systematiske målefeil*, målefeil som ikke jevnes ut i det lange løp, utgjør en trussel mot begrepsvaliditeten (Kleven, 2011c). Det finnes i hovedsak to kilder til systematiske målefeil: (1) De operasjonaliserte begrepene dekker ikke hele meningsfylde i de teoretiske begrepene, og (2) de operasjonaliserte begreper måler irrelevante begreper (Kleven, 2011c). Begrepsvaliditet kan vurderes både empirisk og teoretisk. En teoretisk vurdering innebærer rasjonelle vurderinger knyttet til i hvilken grad de målte begrepene er representative for de teoretiske begrepene. Kjernen i en empirisk vurdering utgjør å undersøke om det operasjonaliserte begrepet «oppfører seg» slik en teoretisk ville forvente (Kleven, 2011c; Lund & Haugen, 2006).

Indre validitet handler om tolkninger av årsaksrelasjoner mellom variabler, og det ligger i pedagogikkfagets natur at årsaksforhold er av interesse. Dersom en i en undersøkelse konkluderer med at X påvirker Y, vil god indre validitet innebære at denne slutningen er gyldig. En årsaksrelasjon mellom to variabler sier ingenting om hvorfor en variabel

påvirker en annen, noe som innebærer at en må støtte seg til teori. Statistisk sammenheng mellom variabler gir grunnlag for prediksjon. Det er likevel stor sannsynlighet for at en predikerer feil, spesielt dersom den statistiske sammenhengen er svak (Kleven, 2011a). En sentral trussel mot indre validitet er *tredjevariabel-problematikk*. En tredjevariabel er en faktor som forklarer hvorfor to observerte variabler korrelerer. Sammenhengen mellom X og Y er da spuriøs, eller tilfeldig. En tredjevariabel kan dermed resultere i feilaktige prediksjoner og lav indre validitet (Ringdal, 2013).

Ytre validitet handler om resultatenes gyldighetsområde. God ytre validitet innebærer at forskningsresultater kan gjøres gjeldende for de personer og kontekster en ønsker å si noe om. Innenfor kvantitative metoder er målet ofte å kunne generalisere fra utvalg til populasjon. Med tanke på hvorvidt slutningene kan generaliseres, er spørsmålet om representativitet viktig. Utvalgsprosedyre og utvalgsstørrelse vil dermed få konsekvenser for ytre validitet. Angående utvalgsprosedyre kan en gjøre et grovt skille mellom sannsynlighetsutvelging og ikke-sannsynlighetsutvelging. Statistisk generalisering kun aktuelt ved sannsynlighetsutvalg. Ved ikke-sannsynlighetsutvalg, bør en eventuell generalisering baseres på rasjonelle argumenter og skjønsmessige vurderinger (Kleven, 2011b).

### **7.1.2 Reliabilitet**

Vurdering av reliabilitet er et empirisk spørsmål, og samsvaret mellom gjentatte målinger med samme måleinstrument utgjør kjernen i reliabilitetsbegrepet. Reliabilitet påvirkes av *tilfeldige målefeil*, som betegner målefeil som jevnes ut i det lange løp. Målinger preget av høy grad av tilfeldige målefeil vil likevel redusere gyldigheten til de slutninger som trekkes fra empirien. Høy reliabilitet er dermed en forutsetning for høy validitet. En kan teste reliabilitet ved å måle grad av intern konsistens mellom indikatorer som representerer de teoretiske begrepene som skal måles, hvor grad av intern konsistens uttrykkes ved Cronbachs alfa (Ringdal, 2013).

### **7.2 Sammensatte mål og dimensjonalitet**

Teoretiske begreper er ofte abstrakte og kan derfor ikke observeres direkte. Skal begrepene studeres empirisk, må en benytte observerbare indikatorer som representerer begrepene på det empiriske planet (Kleven, 2011c). Latente variabler, som kun kan måles indirekte, måles best ved å benytte *sammensatte mål*. Sammensatte mål består av minst to indikatorer, noe som fører til at flere sider ved det teoretiske begrepet fanges inn. Målet blir også mer

nyansert og mindre utsatt for målefeil (Ringdal, 2013). Gruppering av indikatorer som måler det samme teoretiske begrepet medfører også datareduksjon (Pallant, 2013).

I denne studien undersøkes seks sammensatte mål. Disse er *vurdering for læring*, *læringsorientert målstruktur*, *prestasjonsorientert målstruktur*, *indre motivasjon*, *hjelpesøkende atferd* og *innsats*. De sammensatte målene utgjør *summerte skalaer*. I en skala reflekterer verdien på hver indikator verdien på den tilhørende latente variabelen. Det er eksempelvis elevenes indre motivasjon som får betydning for hvordan de svarer på spørsmål og påstander som skal måle dette begrepet. At skalaene er summerte innebærer at verdiene på ordinalvariablene summeres til en skala (Ringdal, 2013). I denne studien er skalaene dannet med utgangspunkt i indikatorenes gjennomsnittsverdi. Ved å benytte gjennomsnittlige sumskårer er det mulig å sammenlikne verdiene på sammensatte mål direkte, uavhengig av antall indikatorer som inngår i målet. De latente variablene er målt ved å benytte graderte svarkategorier fra 1 til 5 med tekstlig beskrivelse knyttet til hver svarkategori. De seks sammensatte målene utgjør dermed sumskårer med en variasjonsbredde fra 1 til 5.

I en skala er det en forutsetning at indikatorene er *endimensjonale*, noe som innebærer at de måler ett avgrenset teoretisk begrep. Ved å gjennomføre en faktoranalyse kan en gjøre en empirisk vurdering av hvorvidt indikatorene som skal inngå i et sammensatt mål tilfredsstillende kravet om dimensjonalitet (Ringdal, 2013). I denne undersøkelsen utføres eksplorerende faktoranalyser. Slike analyser brukes gjerne tidlig i forskningsprosessen for å utvikle skalaer (Pallant, 2013). I og med at denne studien tar utgangspunkt i et allerede etablert måleinstrument, benyttes eksplorerende faktoranalyser til å bekrefte og avkrefte forventninger knyttet til indikatorer som skal inngå i en skala.

### **7.3 Beskrivelse av måleinstrumentet**

I det følgende beskrives de sammensatte målene som til sammen utgjør måleinstrumentet i denne studien. Resultatene fra faktoranalysene og reliabilitetstestene inkluderes i beskrivelsen.

#### **7.3.1 Vurdering for læring**

Det sammensatte målet *vurdering for læring* består av åtte indikatorer i form av spørsmål og påstander knyttet til i hvilken grad elevene opplever vurdering for læring. Spørsmålene dekker de fire prinsippene ved vurdering for læring som er nedfelt i vurderingsforskriften, og omhandler derfor tydelige mål og forventninger, tilbakemeldinger og elevinvolvering.

Læreres tilbakemeldinger måles eksempelvis med spørsmålet: «Snakker lærerne med deg om hva du bør gjøre for å bli bedre i fagene?»

Sju av åtte indikatorer er målt ved svarkategorier gradert fra «ikke i noen fag=1» til «i alle eller de fleste fag=5». Spørsmålet «Hvor ofte får du tilbakemeldinger fra lærerne som du kan bruke til å bli bedre i fagene?», måles ved kategorier fra «flere ganger i uken=1» til «sjeldnere=5». En reliabilitetstest gir en Cronbachs alfa på .85, noe som viser høy grad av intern konsistens mellom indikatorene. Ved å fjerne spørsmålet knyttet til hvor ofte elevene får tilbakemeldinger, øker Cronbachs alfa til .86. En faktoranalyse viser også at alle de åtte indikatorene lader på samme faktor, men at spørsmålet som reduserer alfaverdien har en faktorladning lavere enn .40. På bakgrunn av faktorladningen, og at læreres tilbakemeldinger til elevene også måles ved andre indikatorer, fjernes spørsmålet fra skalaen. Indikatoren vil likevel bli benyttet som en enkeltstående variabel videre i studien. Dette er fordi at svarkategoriene gir informasjon om hvor ofte elevene opplever å få tilbakemeldinger. De øvrige indikatorene gir ikke denne informasjonen ved at svarkategoriene er gradert i forhold til antall fag.

### **7.3.2 Skolens målstruktur**

Det sammensatte målet, *læringsorientert målstruktur*, består av fem indikatorer som skal måle i hvilken grad elevene opplever at skolen vektlegger læring, forståelse, innsats og utvikling. Påstandene «Mine lærer synes innsats er viktig» og «Mine lærere roser elevene når de forbedrer seg», ser henholdsvis ut til å måle vektlegging av innsats og faglig utvikling. Svarkategoriene er rangert fra «helt uenig=1» til «helt enig=5». En reliabilitetstest gir en Cronbachs alfa på .80, som er en akseptabel verdi. Ved å fjerne påstanden «Mine lærere synes det er greit at vi elever gjør feil, fordi vi kan lære av det», øker alfaverdien til .82. Denne indikatoren har i tillegg en lavere faktorladning enn de resterende variablene som skal måle en *læringsorientert målstruktur*. Indikatoren korrelerer også lavt med de øvrige indikatorene som skal inngå i skalaen. Det ser dermed ut som at påstanden ikke fungerer tilfredsstillende, noe som resulterer i at den fjernes fra måleinstrumentet.

En *prestasjonsorientert målstruktur* måles ved fem påstander knyttet til fokus på prestasjoner og konkurranse gjennom sammenlikning av resultater. Påstanden «Lærerne roser bare de elevene som gjør det best» ser ut til å måle en vektlegging av evner og prestasjoner. Svarkategoriene er gradert fra «helt uenig=1» til «helt enig=5». Det

sammensatte målet har en Cronbachs alfa på .68, som er en noe lav verdi. En faktoranalyse viser at påstanden «Lærerne bryr seg bare om de flinkeste elevene» lader på to faktorer. Ved å fjerne indikatoren reduseres Cronbachs alfa til .63. Påstanden fjernes likevel fra måleinstrumentet i og med at den ikke tilfredsstillende kravet om dimensjonalitet.

Etter å ha fjernet to indikatorer knyttet til skolens målstruktur, viser resultatene fra faktoranalysen en tydelig faktorstruktur, hvor indikatorene som skal måle de to formene for målstruktur lader på to forskjellige faktorer (se vedlegg 1).

### **7.3.3 Indre motivasjon, hjelpesøkende atferd og innsats**

*Indre motivasjon* måles ved tre påstander. Påstanden «Jeg liker å gjøre skolearbeid» ser eksempelvis ut til å måle deltakelse i aktiviteter for aktivitetenes egen del, ikke på grunn av eksterne konsekvenser som belønning og ros. Svarkategoriene er gradert fra «helt uenig=1» til «helt enig=5». En reliabilitetstest gir en Cronbachs alfa på .82, som er over akseptabel nedre grense.

Det sammensatte målet, *hjelpesøkende atferd*, er målt ved fire påstander. Et eksempel er «Jeg ber lærerne om hjelp hvis det er noe jeg ikke får til». Svarkategoriene er rangert fra «helt uenig=1» til «helt enig=5». En reliabilitetstest gir en alfaverdi på .88. Om den negativt formulerte påstanden, «Selv om det er noe jeg ikke får til i timene, ber jeg ikke om hjelp», øker Cronbachs alfa til .94. I denne undersøkelsen beholdes likevel samtlige indikatorer, da .88 indikerer god intern konsistens.

*Innsats* er målt ved tre variabler. Et eksempel er «Når jeg arbeider med skolefag, jobber jeg så hardt jeg kan». Svarkategoriene er gradert fra «ikke i noen fag=1» til «i de aller fleste fag=5». Alfakoeffisienten har en verdi på .75, som ligger like over akseptabel nedre grense. Resultatene fra en faktoranalyse viser en tydelig faktorstruktur, hvor at indikatorene som inngår i de tre skalaene, lader på tre forskjellige faktorer (se vedlegg 1).

## **7.4 Dataenes styrker og svakheter**

Angående *begrepsvaliditet*, vil måling av teoretiske begreper alltid være beheftet med både tilfeldige og systematiske målefeil. Reliabilitet, som blir påvirket av tilfeldige målefeil, kan måles statistisk og gis en verdi i form av Cronbachs alfa. Vurdering av begrepsvaliditet kan derimot ikke uttrykkes ved en bestemt verdi. Ved å gjennomføre en teoretiske og en empirisk vurdering av måleinstrumentet og datamaterialet kan en likevel snakke om *grad*

av begrepsvaliditet (Kleven, 2011c). I denne sammenheng gis først en teoretisk vurdering av begrepsvaliditet og deretter en empirisk vurdering.

I denne studien ser det ut til at de operasjonaliserte begrepene fanger opp sentrale aspekter ved de teoretiske begrepene de representerer. Det sammensatte målet vurdering for læring inkluderer eksempelvis de fire prinsippene for god undervisvurdering som er nedfelt i Forskrift til Opplæringsloven (2009). Med tanke på måling av irrelevante begreper, kan en derimot sette spørsmålsteget ved det sammensatte målet *indre motivasjon*. Indre motivasjon måles eksempelvis med påstanden «Jeg gleder meg til å gå på skolen». Hvorvidt denne påstanden måler indre motivasjon, og ikke trivsel, kan være usikkert. Måling av irrelevante begreper kan føre til feiltolkning av resultatene og dermed redusere validiteten til de slutninger som trekkes fra empirien.

Med tanke på at et operasjonalisert begrep skal dekke sentrale aspekter ved et teoretisk begrep, er en mulig svakhet i måleinstrumentet at de sammensatte målene *innsats* og *indre motivasjon* måles ved kun tre indikatorer. I forhold til innsats ser det likevel ut til at indikatorene dekker meningsinnholdet i det teoretiske begrepet på en tilfredsstillende måte. Eksempler på indikatorer, som ut fra en skjønsmessig vurdering oppleves som dekkende, er «Når jeg arbeider med skolefag, fortsetter jeg å jobbe selv om det jeg skal lære er vanskelig» og «Når jeg arbeider med skolefag, jobber jeg så hardt jeg kan». Angående indre motivasjon ser det også ut til at de to indikatorene, som ikke omhandler hvorvidt elevene gleder seg til å gå på skolen, dekker sentrale aspekter ved indre motivasjon. Påstanden «Jeg liker å arbeide med skolefagene» ser eksempelvis ut til å representere det teoretiske begrepet indre motivasjon på et empirisk plan. Ingen av indikatorene som skal måle indre motivasjon viser derimot til elevenes interesse for skolearbeidet, noe som kan være en svakhet. Til tross for at indikatorene ser ut til å fange opp sentrale aspekter ved de teoretiske begrepene *indre motivasjon* og *innsats*, kan bruk av et fåtalls indikatorer utgjøre en svakhet i måleinstrumentet. En grunn til det er at tilfeldige målefeil ikke nødvendigvis jevnes ut, noe som kan gå på bekostning av både reliabilitet og begrepsvaliditet (Kleven, 2011c). Som tidligere nevnt er god reliabilitet en forutsetning for god validitet. Et mål som i stor grad er beheftet med tilfeldige målefeil vil heller ikke være valid (Ringdal, 2013).

Med tanke på en empirisk vurdering av begrepsvaliditet, viser resultatene fra korrelasjonsanalysene et flertall av korrelasjoner av moderat styrke, noe som indikerer at det operasjonaliserte begrepene måler ulike aspekter ved de teoretiske begrepene. Etter å ha



modifisert måleinstrumentet (jf. delkapittel 7.3.1-7.3.3) viser også resultatene fra faktoranalysene at alle indikatorene har en faktorladning større enn .40, i tillegg til at indikatorene som skal inngå i en skala lader på samme faktor (se vedlegg 1). I og med at faktorladningen kan tolkes som korrelasjon mellom en gitt indikator og den latente variabelen, ser det ut til at indikatorene måler de latente variablene de er ment å måle. Reliabilitetstestene viser også at samtlige skalaer, med unntak av *prestasjonsorientert målstruktur*, har en Cronbachs alfa over .70. Dette indikerer høy grad av intern konsistens mellom indikatorene som inngår i samme skala. Til sammen indikerer resultatene fra de gjennomførte analysene tilfredsstillende begrepsvaliditet.

Med tanke på *indre validitet*, er det i denne undersøkelsen ikke grunnlag for å trekke slutninger om kausale forhold. En grunn til det er at datamaterialet er samlet inn på et gitt tidspunkt. En har dermed ikke informasjon om hvilke variabler som kommer først i tid, eller grunnlag for å utelukke alternative forklaringer. I denne studien argumenteres det likevel for at en variabel ser ut til å ha en innvirkning på en annen. Argumentasjonene er basert på teori og tidligere forskning, og må tolkes med forsiktighet.

Liten utvalgsstørrelse og utvalgsprosedyre utgjør svakheter i dataene med tanke på *ytre validitet*. Svakheterne medfører at en ikke har grunnlag for å foreta statistiske generaliseringer fra utvalg til populasjon. Som nevnt i kapittel 6 tilfredsstiller ikke utvalgsprosedyren og utvalgsstørrelsen kravet om representativitet. Utvalget er hentet fra tre skoler i samme kommune og spørreundersøkelsen er gjennomført klassevis. At flere respondenter tilhører samme skole og skoleklasse innebærer at de med høy sannsynlighet utsettes for liknende kontekstuelle faktorer. En sentral kontekstuell faktor er i denne sammenheng hvordan deres lærere praktiserer vurdering for læring. Alle tolkninger som gjøres i denne studien må dermed sees i lys av begrensninger angående representativitet og dermed ytre validitet.



## KAPITTEL 8

### Resultater

I dette kapitlet presenteres resultatene fra analysene som skal belyse problemstillingen. Resultatene fra de deskriptive analysene og korrelasjonsanalysen presenteres i tabeller, mens resultatene fra sti-analysen presenteres i en modell med samme utforming som teorimodellen. Modellen viser relasjonene mellom variablene i form av direkte og indirekte effekter.

#### 8.1 Deskriptiv analyse

Resultatene fra en deskriptiv analyse knyttet til de seks sammensatte målene som inngår i denne undersøkelsen er presentert i tabell 1.

Tabell 1: Deskriptiv analyse – sammensatte mål

Skala	Antall variabler	Gjennomsnitt	Standardavvik	Cronbachs alfa	Svarprosent
Læringsorientert målstruktur	4	4.01	.94	.82	93
Prestasjonsorientert målstruktur	4	2.67	.91	.63	93
Vurdering for Læring	7	3.54	.81	.86	95
Indre motivasjon	3	3.24	1.03	.82	96
Hjelpesøkende atferd	4	4.00	1.04	.88	92
Innsats	3	4.04	.81	.75	96

Variasjonsbredden i de sammensatte målene går fra 1 til 5. Av tabellen ser en at gjennomsnittsverdiene gjennomgående befinner seg i midtre og øvre del av denne skalaen. Unntaket er *prestasjonsorientert målstruktur*, som har en gjennomsnittsverdi på 2.67. Standardavvikene, som betegner de gjennomsnittlige avvikene fra skårefordelingenes gjennomsnittsverdier (Ringdal, 2013), varierer fra .81 til 1.04. Resultatene viser også at alle skalaene, med unntak av *prestasjonsorientert målstruktur*, har en tilfredsstillende alfaverdi på over .70.

Det ble også utført en deskriptiv analyse hvor gjennomsnittsskårer knyttet til klassetrinn og kjønn ble undersøkt separat (se vedlegg 2). Resultatene viser høyere gjennomsnittsskårer på samtlige variabler for mellomtrinnet, sammenliknet med ungdomstrinnet. Unntaket er her *prestasjonsorientert målstruktur*, hvor elevene på ungdomstrinnet skårer høyest. Angående forskjeller i kjønn, viser resultatene små forskjeller mellom gutter og jenter. Størst

differanse mellom gjennomsnittsverdier opptrer ved *vurdering for læring*. For jenter er gjennomsnittsverdien 3.34 og for gutter er den 3.70.

Elevenes svar knyttet til hver enkelt indikator i det sammensatte målet, *vurdering for læring*, er presentert i tabell 2. Svarfordelingen representerer hele utvalget.

*Tabell 2: Svarfordeling i prosent - vurdering for læring*

Variabel	Ikke i noen fag (1)	I svært få fag (2)	I noen fag (3)	I mange fag (4)	I alle eller de fleste fag (5)	Gj. snitt	St. avvik
D7: Forklarer lærerne hva som er målene i de ulike fagene slik at du forstår dem?	2.4	8.2	23.5	36.2	29.7	3.83	1.02
D8: Forklarer lærerne hva det legges vekt på når arbeidet ditt skal vurderes slik at du forstår det?	1.7	6.8	19.7	42.0	29.8	3.92	.96
D9: Forteller lærerne deg hva som er bra med arbeidet du gjør?	3.4	8.9	20.1	32.8	34.8	3.87	1.10
D10: Snakker lærerne med deg om hva du bør gjøre for å bli bedre i fagene?	5.4	12.2	21.1	29.9	31.3	3.69	1.19
D11: Får du være med å foreslå hva det skal legges vekt på når arbeidet ditt skal vurderes?	10.9	22.2	31.1	22.2	13.7	3.05	1.20
D12: Får du være med å vurdere skolearbeidet ditt?	11.1	22.3	33.8	20.6	12.2	3.00	1.17
D13: Jeg får hjelp av lærerne til å tenke gjennom hvordan jeg utvikler meg i fagene	4.5	17.8	31.8	26.4	19.5	3.39	1.12

Resultatene viser at henholdsvis 65.9 prosent og 71.8 prosent av elevene oppgir at de, «i mange fag» og «i alle eller de fleste fag», forstår hva målene er i de ulike fagene, samt hva som vektlegges når arbeid vurderes (jf. D7 og D8). Svarfordelingene knyttet til variabel D9, D10, viser at 67.6 prosent og 61.2 prosent av elevene opplever å få faglige tilbakemeldinger i «mange fag» og «i alle eller i de fleste fag». Over 45 prosent av eleven oppgir også at de får hjelp til å tenke gjennom hvordan de utvikler seg i fagene ved å benytte svarkategori 4 og 5. Det kan tilsynelatende se ut til at denne variabelen (D13) måler prinsippet om at elevene skal involveres i eget læringsarbeid ved å vurdere eget arbeid og utvikling, som i denne studien omtales som elevinvolvering. Av tabellen er det tydelig at elevene skårer lavere på de øvrige variablene som angår elevinvolvering, jamfør D11 og D12. Over 30

prosent av elevene oppgir at de «ikke i noen fag» og i «svært få fag» inkluderes i vurdering av eget arbeid.

Elevenes svarfordeling knyttet til den enkeltstående variabelen, som angår hvor ofte elevene opplever å få tilbakemeldinger, er presentert i tabell 3. Bokstaven S i variabelnavnet viser til at variabelen er snudd.

*Tabell 3: Svarfordeling i prosent – tilbakemeldinger*

Variabel	Sjeldnere (1)	2-4 ganger i halvåret (2)	1-3 ganger i månedens (3)	1 gang i uken (4)	Flere ganger i uken (5)	Gj.snitt	St.avvik
D15_S: Hvor ofte får du tilbakemeldinger fra lærerne som du kan bruke til å bli bedre i fagene	7.4	13.0	34.2	27.8	17.6	3.35	1.14

Tabellen viser at om lag 45 prosent av elevene opplever å få tilbakemeldinger en gang i uken eller oftere.

## 8. 2 Korrelasjonsanalyse mellom skalaene

Resultatene fra korrelasjonsanalysen er presentert i tabell 4. Korrelasjonsmatrisen viser at det er signifikante korrelasjoner mellom samtlige skalaer, noe som er forventet med utgangspunkt i teori og tidligere forskning. Retningene på de lineære sammenhengene er også i tråd med forventningene.

*Tabell 4: Korrelasjon mellom sammensatte mål*

	Lærings-orientert målstruktur	Prestasjons-orientert målstruktur	Vurdering for læring	Indre motivasjon	Hjelpesøkende atferd	Innsats
Lærings-orientert målstruktur	1					
Prestasjons-orientert målstruktur	-.23**	1				
Vurdering for Læring	.42**	-.20**	1			
Indre motivasjon	.32**	-.14*	.29**	1		
Hjelpesøkende atferd	.51**	-.27**	.20**	.24**	1	
Innsats	.29**	-.19**	.23**	.47**	.25**	1

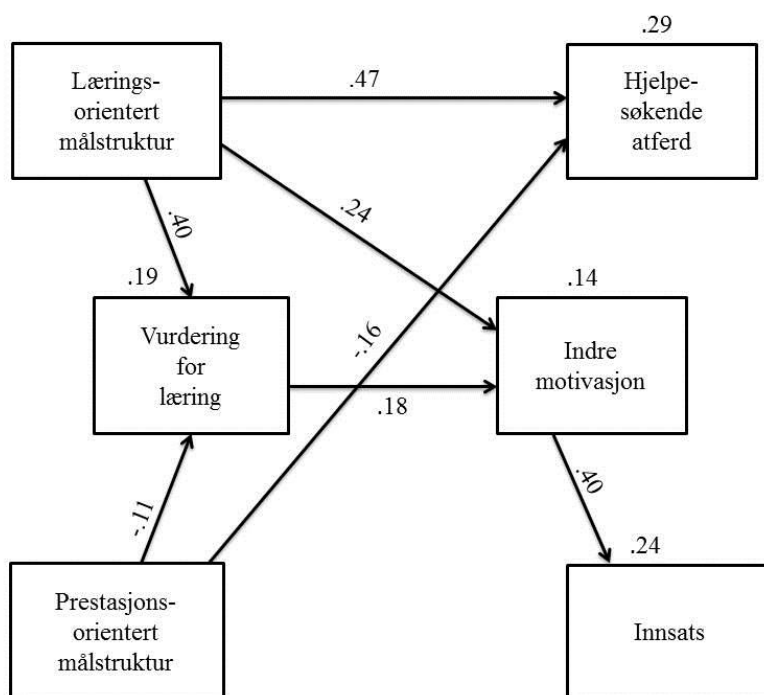
*Merk:  $p < .05$  \*,  $P < .01$  \*\**

Resultatene viser at korrelasjonskoeffisientene varierer fra lav til moderat styrke. En finner høyest grad av samvariasjon mellom *læringsorientert målstruktur* og *vurdering for læring*, *læringsorientert målstruktur* og *hjelpesøkende atferd* og mellom *indre motivasjon* og *innsats*. Som forventet korrelerer en *prestasjonsorientert målstruktur* negativt med de øvrige variablene. Lavest korrelasjon finnes mellom *prestasjonsorientert målstruktur* og *indre motivasjon*. Resultatene viser også at *vurdering for læring* gjennomgående korrelerer positivt med alle variablene bortsett fra *prestasjonsorientert målstruktur*. At alle skalaene korrelerer signifikant indikerer at datamaterialet er egnet for regresjonsanalyse.

### 8.3 Empirisk testing av modell

I sti-analysen fungerer *læringsorientert målstruktur* og *prestasjonsorientert målstruktur* som uavhengige variabler, *hjelpesøkende atferd* og *innsats* som avhengige variabler og *vurdering for læring* og *indre motivasjon* som både uavhengige og avhengige variabler. Resultatene fra sti-analysen er presentert i figur 2.

Figur 2: Empirisk modell



Det er kun betaverdier signifikante på .05-nivået som er inkludert i figuren, noe som har medført at den empiriske modellen består av færre relasjoner enn den teoretiske modellen. Betaverdiene representerer variablenes direkte effekter, og er presentert ved stiene mellom variablene. Indirekte effekter kan kalkuleres ved å multiplisere koeffisientene langs stiene. Tallverdiene som er presentert ovenfor variabelboksene representerer den multiple

korrelasjonskoeffisienten ( $R^2$ ), som forteller hvor mye av variansen i den gitte avhengige variabelen som kan forklares av de uavhengige variablene (Ringdal, 2013).

Av den empiriske modellen ser en at skolens målstruktur har en direkte effekt på *vurdering for læring*. En *læringsorientert målstruktur* har en positiv effekt (Beta=.40), mens en *prestasjonsorientert målstruktur* har en negativ effekt (Beta=-.11). Til sammen forklarer skolens målstruktur 19 prosent av variansen i *vurdering for læring*. Resultatene viser også at en *læringsorientert målstruktur* og *vurdering for læring* har en positiv effekt på *indre motivasjon* (Beta=.24 og Beta=.18). En *prestasjonsorientert målstruktur* ingen direkte effekt på *indre motivasjon*, men en negativ indirekte effekt via *vurdering for læring*. Til sammen forklarer en *læringsorientert målstruktur* og *vurdering for læring* 14 prosent av variasjonen i *indre motivasjon*. Av modellen ser en også at skolens målstruktur forklarer 29 prosent av variansen i *hjelpesøkende atferd*. En *læringsorientert målstruktur* har en positiv effekt på *hjelpesøkende atferd* (Beta=.47), mens en *prestasjonsorientert målstruktur* har en negativ effekt (Beta=-.16). Angående *innsats* er det kun *indre motivasjon* som har en direkte effekt (Beta=.40). Begge formene for målstruktur har derimot en indirekte effekt på *innsats* via *vurdering for læring* og *indre motivasjon*. Til sammen bidrar *læringsorientert målstruktur*, *prestasjonsorientert målstruktur*, *vurdering for læring* og *indre motivasjon* til å forklare 24 prosent av variansen i *innsats*.





## KAPITTEL 9

### Drøfting

For å undersøke hvordan vurdering for læring er relatert til indre motivasjon, motivert atferd og skolens målstruktur, ble det gjennomført deskriptiv analyse, korrelasjonsanalyse og sti-analyse.

Resultatene fra sti-analysen viser at kartet ikke stemmer overens med terrenget, på den måten at antakelsene knyttet til teorimodellen avviker fra empirien på flere områder. Det er for eksempel overraskende at *vurdering for læring* verken har en direkte positiv effekt på *hjelpesøkende atferd* eller *innsats*. Med utgangspunkt i tidligere forskning er det også overraskende at en ikke finner en direkte signifikant relasjon fra en *læringsorientert målstruktur* til *innsats* og fra *indre motivasjon* til *hjelpesøkende atferd*.

I det følgende diskuteres resultatene i lys av de teoretiske perspektivene. Først diskuteres elevenes svarfordeling knyttet til det sammensatte målet *vurdering for læring*. Resten av kapittelet vil være konsentrert rundt relasjonene i den empiriske modellen.

#### 9.1 Vurdering for læring i skolen

Resultatene fra de deskriptive analysene indikerer at elevene opplever vurdering for læring i form av de fire prinsippene som den nasjonale satsingen tar utgangspunkt i. I og med at svarkategoriene er gradert fra «ikke i noen fag=1» til «i alle eller i de fleste fag=5», vet en likevel ikke hvor ofte elevene opplever de fire prinsippene for god underveisvurdering. Som nevnt er intensjonen at vurdering for læring skal ligge til grunn for all undervisning gjennom hele skoleåret. At elevene eksempelvis er kjent med målene i mange fag gir ikke informasjon om hvorvidt tydelige målsettinger praktiseres et par ganger i året eller hver dag. I denne sammenheng kan det nevnes at alle elever har en lovfestet rett til *halvtårsvurdering*. To ganger i året skal elevene få informasjon om sin kompetanse i forhold til målene i læreplanen, samt veiledning knyttet til hvordan de kan øke sin kompetanse (Forskrift til Opplæringsloven, 2009). Det kan tenkes at det er denne halvtårsvurderingen som gjør at elevene rapporterer at er kjent med fagenes målsettinger. Hvorvidt dette aspektet ved vurdering for læring fungerer som en integrert del av den daglige undervisningen er dermed usikkert.

De deskriptive analysene viser også at elevene i mange fag opplever å få tilbakemeldinger som både gir informasjon om nåværende kompetanse, samt hva som skal til for å gjøre det

bedre. Ved å studere svarfordelingen knyttet til den enkeltstående variabelen, som også angår tilbakemeldinger (D15\_S), ser en at en relativt stor prosentandel opplever å få tilbakemeldinger en eller flere ganger i uka. Dersom tilbakemeldingene er rettet mot læringsmål i fag, kan det se ut til at bruk av mål også oppleves ukentlig.

Sammenliknet med vurdering for læring i form av *tydelige mål og forventninger og tilbakemeldinger*, opplever elevene i mindre grad å bli inkludert i vurderingen av eget arbeid. Det kan være flere grunner til det. For det første kan det tenkes *elevinvolvering*, i større grad enn de øvrige aspektene ved vurdering for læring, strider med allerede etablert undervisnings- og vurderingspraksis. I spørreskjemaet blir elevene spurt om i hvilken grad de får være med å bestemme hva som skal vektlegges i vurdering av eget arbeid. I denne sammenheng sier vurderingsforskriften at elevene skal delta aktivt i vurdering av eget arbeid (Forskrift til Opplæringsloven, 2009), noe som ikke trenger å tolkes som at elevene skal bestemme *hva* som skal vektlegges. Det kan dermed tenkes at elevene vurderer eget arbeid med utgangspunkt i målformuleringer i læreplanen eller vurderingskriterier formulert av lærerne. At elevene i mindre grad i trekkes inn i vurdering av eget arbeid kan også ha en sammenheng med hvordan vurdering for læring har blitt introdusert til skolene. Det kan tenkes at de aspektene som i størst grad oppleves av elevene, også har fått størst oppmerksomhet gjennom Utdanningsdirektoratets prosjekt som gjennomføres som en del av nasjonale satsingen «Vurdering for læring 2010-2014». I denne studien har en derimot ikke informasjon om hvorvidt de tre skolene som er representert i utvalget har deltatt i prosjektet.

Til tross for at aspektene ved vurdering for læring oppleves i ulik grad, indikerer resultatene fra de deskriptive analysene at skolene praktiserer vurdering for læring i opplæringen. I og med at vurdering for læring er et forholdsvis nytt prinsipp, og at endring av praksis kan ta tid, gir resultatene et positivt bilde i forhold til at satsingen på vurdering for læring kan ha fått konsekvenser for undervisning og vurderingspraksis. Det er likevel problematisk å trekke en slik slutning. En grunn til det er at det ikke foreligger informasjon knyttet til hvorvidt elevene også opplevde de fire prinsippene for god undervisningsvurdering før den nasjonale satsingen på vurdering for læring.

Ved å studere innholdet i vurdering for læring ser en at de fire prinsippene på mange måter samsvarer med «god undervisning». Det er stor sannsynlighet for at mange lærere eksempelvis benyttet målsettinger og informative tilbakemeldinger også før den nasjonale

satsingen på vurdering for læring. Hvorvidt vurdering for læring oppleves som noe nytt for elevene er dermed usikkert. At de fire prinsippene for god undervisvurdering har fått et navn (*vurdering for læring*) og er forankret i vurderingsforskriften, kan likevel ha medført en bevisstgjøring blant lærere. Denne bevisstgjøringen kan igjen ha bidratt til de fire prinsippene for god undervisvurdering anvendes i større grad enn tidligere.

## **9.2 Skolens målstruktur og vurdering for læring**

I teorimodellen utgjør *læringsorientert målstruktur*, *prestasjonsorientert målstruktur* og *vurdering for læring* kontekstuelle faktorer, hvor skolens målstruktur er antatt å ha en innvirkning på i hvilken grad elevene opplever vurdering for læring ved den enkelte skole. Resultatene viser at det er statistisk sammenheng mellom skolens målstruktur og vurdering for læring, samt at skolens målstruktur har en signifikant effekt på vurdering for læring.

### **9.2.1 Vurdering for læring innenfor en læringsorientert målstruktur**

I dette utvalget opplever et flertall av elevene en læringsorientert målstruktur fremfor en prestasjonsorientert målstruktur. Resultatene indikerer videre at elever som opplever en læringsorientert målstruktur også opplever vurdering for læring. Det ser dermed ut til at lærere som fremmer en læringsorientert målstruktur praktiserer de fire prinsippene for god undervisvurdering. At en *læringsorientert målstruktur* har en positiv effekt på *vurdering for læring*, kan forklares ved at lærere som vektlegger forståelse, innsats og faglig utvikling, opplever at aspektene ved vurdering for læring er i tråd med allerede etablert undervisnings- og vurderingspraksis. Et fremtredende fellestrekk mellom en læringsorientert målstruktur og vurdering for læring er vektlegging av individuell fremgang. Elevenes utvikling skal sees i sammenheng med tidligere prestasjoner og elevvurdering skal være rettet mot prosess og individuell utvikling (Black & Wiliam, 1998; Engh, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Dersom vurdering for læring oppleves som et fornuftig verktøy i tråd med skolens verdier og praksis, kan det tenkes at en eventuell implementering har møtt lite motstand i personalet ved skoler som kan karakteriseres som læringsorienterte.

### **9.2.2 Vurdering for læring innenfor en prestasjonsorientert målstruktur**

At en *prestasjonsorientert målstruktur* har en negativ effekt på *vurdering for læring* er ikke overraskende. En årsak til det er at vektlegging av resultater, prestasjoner og konkurranse ser ut til å være motstridende med innholdet og formålet ved vurdering for læring. Det kan også tenkes at en prestasjonsorientert målstruktur medfører en vurderingskultur hvor

vurdering først og fremst forstås som summativ vurdering med fokus på resultater. Vektlegging av prestasjoner og summative vurderingsformer kan også gå på bekostning av den tid lærere setter av til undervisvurdering. Elevinvolvering og informative tilbakemeldinger er trolig aspekter ved vurdering for læring som kan oppleves som tidkrevende. Dersom elevene ikke er vant til å vurdere eget arbeid, kreves tid til øving. Vurdering av eget arbeid medfører også at vurderingskriterier må utarbeides på forhånd slik at elevene har noe å vurdere etter. En forutsetning for å kunne gi informative tilbakemeldinger er også at lærerne har samlet inn informasjon om elevenes læring og utvikling.

Sammenliknet med relasjonen fra en *læringsorientert målstruktur* til *vurdering for læring*, har en *prestasjonsorientert målstruktur* en relativt svak effekt på *vurdering for læring*. En mulig forklaring til den svake effekten er at enkelte elever både opplever vurdering for læring og en prestasjonsorientert målstruktur. Det kan tenkes at eksempelvis obligatoriske kartleggingsprøver, nasjonale prøver og deltakelse i internasjonale storskalatester har bidratt til økt fokus på resultater, prestasjoner og konkurranse i den norske skolen. At skolene på same tid er pliktige til å praktisere de fire prinsippene for god undervisvurdering kan trolig føre til at elevene opplever noe motstridende signaler, gitt at vurdering for læring fremmer et fokus på individuell utvikling, innsats og læring. Elevene i dette utvalget kan dermed oppleve at lærere praktiserer enkeltelementer ved vurdering for læring, samtidig som skolens målstruktur kan karakteriseres som prestasjonsorientert. Resultatene indikerer likevel at vurdering for læring praktiseres i mindre grad innenfor en prestasjonsorientert målstruktur, sammenliknet med en læringsorientert målstruktur.

En alternativ forklaring til den svake relasjonen fra en *prestasjonsorientert målstruktur* til *vurdering for læring* er at måleinstrumentet ikke fungerer hensiktsmessig. Som tidligere nevnt indikerer en reliabilitetstest lav intern konsistens mellom indikatorene som skal måle *prestasjonsorientert målstruktur*. I forhold til relasjonen mellom en prestasjonsorientert målstruktur og vurdering for læring har det ikke vært mulig å støtte seg til tidligere forskning. Det er dermed problematisk å konkludere med at en svak relasjon mellom de to skalaene skyldes måleinstrumentet.

Til sammen forklarer skolens målstruktur 19 prosent av variasjonen i *vurdering for læring*. Dette tyder på at også andre faktorer er av betydning for hvordan og i hvilken grad vurdering for læring oppleves av elevene. Den enkelte lærers undervisnings- og

vurderingspraksis, uavhengig av skolens målstruktur, kan være en faktor av betydning. I denne sammenheng kan det nevnes at vurderingsforskriften gir forholdsvis generelle føringer for hvordan undervisvurdering skal praktiseres, samt at de samme bestemmelsene gjelder for alle elever i grunnskolen og i videregående opplæring. Det er dermed rimelig å anta at vurdering for læring praktiseres på forholdsvis ulike måter ved ulike skoler og på ulike klassetrinn.

### **9.2.3 Kan vurdering for læring også påvirke skolens målstruktur?**

I forhold til relasjonene mellom skolens målstruktur og *vurdering for læring*, bør variablenes plassering i den teoretiske modellen kommenteres. I denne studien er det argumentert for at skolens målstruktur har en innvirkning på i hvilken grad elevene opplever vurdering for læring. I regresjonsanalysen har derfor *læringsorientert målstruktur* og *prestasjonsorientert målstruktur* fungert som uavhengige variabler, mens *vurdering for læring* har fungert som avhengig variabel. Å plassere skolens målstruktur før vurdering for læring er derimot ikke uproblematisk. En grunn til det er at de to formene for målstruktur ikke er uavhengige variabler av natur, slik som eksempelvis kjønn og alder. Det har heller ikke vært mulig å støtte seg til tidligere forskning som peker på at skolens målstruktur har en innvirkning på vurdering for læring. Variablenes rekkefølge er dermed basert på en teoretisk skjønnsmessig vurdering. I denne studien har en derimot ikke grunnlag for å utelukke at et eventuelt årsaksforhold virker i motsatt retning ved at vurdering for læring påvirker skolens målstruktur. I praksis kan det også være snakk om en gjensidig påvirkning. Ved vurderingsforskriften fra 2009 ble alle skoler i Norge pålagt å integrere vurdering for læring som en del av undervisningen. Det kan dermed tenkes at den nasjonale satsingen på vurdering for læring har fått innvirkning på målstrukturen ved skolene i Trondheim kommune og i resten av landet.

For å undersøke om *vurdering for læring* også har en effekt på skolens målstruktur, ble det gjennomført en ny regresjonsanalyse hvor *vurdering for læring* fungerte som uavhengig variabel. Betavertiene viser at *vurdering for læring* har en signifikant positiv effekt på *læringsorientert målstruktur* og en signifikant negativ effekt på *prestasjonsorientert målstruktur*. At relasjonene mellom variablene ser ut til å gå begge veier, fungerer som et godt eksempel på at det i denne undersøkelsen ikke er grunnlag for å trekke slutninger om kausalforhold.

### 9.3 Skolens målstruktur, vurdering for læring og indre motivasjon

Resultatene fra sti-analysen viser at de kontekstuelle faktorene, *læringsorientert målstruktur* og *vurdering for læring* har en direkte positiv effekt på *indre motivasjon*. En finner derimot ingen direkte effekt fra en *prestasjonsorientert målstruktur*.

At en *læringsorientert målstruktur* har en positiv innvirkning på *indre motivasjon* stemmer overens med tidligere forskning (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Den positive effekten er også forventet i på bakgrunn av teori om målorientering. Mestringsorienterte elever, som verdsetter læring og utvikling, har en tendens til å benytte hensiktsmessige læringsstrategier som kan medføre opplevelser av mestring og faglig fremgang. Mestringserfaringer og forbedring kan videre fremme indre motivasjon ved at elevene opplever å være kompetente (Deci & Ryan, 2010).

Angående en *prestasjonsorientert målstruktur* og *indre motivasjon*, er den empiriske modellen i tråd med resultatene til Skaalvik og Skaalvik (2011). De samsvarende resultatene kan tolkes på flere måter. I og med at indikatorene som benyttes i denne studien er basert på deres måleinstrument, kan en manglende effekt i begge tilfeller skyldes svakheter i måleinstrumentene. En alternativ tolkning er at en prestasjonsorientert målstruktur i praksis ikke går på bekostning av indre motivasjon. Denne tolkningen støttes av resultatene fra studien til Wolters (2004), som indikerer at en prestasjonsorientert målstruktur ikke nødvendigvis er av betydning for elevers motivasjon og læring. En ikke-signifikant relasjon mellom variablene er likevel overraskende på bakgrunn av de teoretiske perspektivene knyttet til en prestasjonsorientert målstruktur og indre motivasjon. På et teoretisk plan ser ikke vektlegging av resultater, prestasjoner og sammenlikning ut til å fremme indre motivasjon ved å legge til rette for kompetanse og selvbestemmelse for alle elever. Sammenlikning av resultater kan føre til at lavtpresterende elever gjennomgående opplever å være tapere i en normativ konkurranse, noe som kan gå på bekostning av behovet for å føle seg kompetent. Konkurranse kan også oppleves som en ytre kontrollerende faktor som går på bekostning av elevenes opplevelse av selvbestemmelse (Deci & Ryan, 1987). At elevene oppgir relativt høy grad av indre motivasjon og motivert atferd, kan indikere at en prestasjonsorientert målstruktur i dette utvalget ikke forplanter seg i form av *defensiv* prestasjonsorientering. Dette er fordi at defensiv prestasjonsorientering er negativt assosiert med indre motivasjon og motivert atferd (Schunk, m.fl., 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2005).

På bakgrunn av en teoretisk skjønnsmessig vurdering av det sammensatte målet *indre motivasjon*, ble det tidligere stilt spørsmål ved hvor godt indikatorene representerer begrepet på et empirisk plan. At heller ikke det sammensatte målet, *prestasjonsorientert målstruktur*, ser ut til å fungere tilfredsstillende, medfører at resultater som angår indre motivasjon og prestasjonsorientert målstruktur må tolkes med forsiktighet.

Resultatene fra sti-analysen stemmer overens med forventningen om at *vurdering for læring* har en positiv effekt på *indre motivasjon*. At både en *læringsorientert* målstruktur og *vurdering for læring* har en positiv innvirkning på *indre motivasjon*, støtter en antakelse om at vurdering for læring er i tråd med undervisning som kan karakteriseres som læringsorientert. Studien til Ames (1992), som viser til undervisning som fremmer mestringsorientering, underbygger antakelsen om fellestrekk. Passende utfordringer, inkludering av elever i beslutningsprosesser og fokus på individuell utvikling er sentrale stikkord. Resultatene fra korrelasjonsanalysen viser at *læringsorientert målstruktur* og *vurdering for læring* korrelerer moderat. Til tross for teoretiske likheter, indikerer en korrelasjon av moderat styrke at det likevel er snakk om to forskjellige fenomener.

Den positive relasjonen *fra vurdering for læring* til *indre motivasjon* kan også belyses ved hjelp av selvbestemmelsesteorien og dens vektlegging av behov for kompetanse og selvbestemmelse. Behovet for tilhørighet vies ikke oppmerksomhet.

### **9.3.1 Vurdering for læring og behov for kompetanse**

Vurdering for læring kan tilfredsstillende elevenes behov for kompetanse på flere måter. For det første kan bruk av tydelige mål og forventninger føre til at elevene arbeider målrettet ved at lærerne skaper en bevissthet om hva som skal læres og hva som kjennetegner en god prestasjon. I følge Stobart (2008) lærer elever best når de vet hva som skal læres og hva som kjennetegner et godt arbeid. Det er rimelig å anta at tydelige mål og forventninger kan føre til at elevene motiveres til å legge ned den innsats som er nødvendig for mestring, gitt at målene og forventningene er tilpasset den enkelte elev og elevgruppen som helhet. Målrettet arbeid innenfor elevenes mestringssoner kan igjen skape gode premisser for mestringsopplevelser og følelsen av å lykkes.

Behovet for kompetanse kan også tilfredsstilles ved at elevene jevnlig mottar informative tilbakemeldinger. I følge Forskrift til Opplæringsloven (2009) skal elevene få tilbakemeldinger som gir informasjon om kvaliteten på arbeid og prestasjoner, i tillegg til råd om hvordan de kan forbedre seg. Læreres tilbakemeldinger kan fremme elevens indre

motivasjon ved at læreren, i samarbeid med den enkelte elev, samtaler om progresjon og utvikler realistiske målsettinger (Smith, 2007). Elevene kan dermed oppleve mestring og faglig utvikling ved at tilbakemeldingene reduserer avviket mellom nåværende forståelse og gitte mål (Hattie & Timperly, 2007). Tilbakemeldingene kan også skape tro på faglig fremgang og bidra til at elevene opplever å bli sett med sine behov og forutsetninger. Black og Wiliam (1998) peker på at vurdering for læring særlig har en positiv effekt på læring hos lavtpresterende elever. Dette kan forklares ved at disse elevene opplever å mestre på sitt nivå, fremfor å være tapere i en normativ konkurranse hvor resultater sammenliknes.

Det er tydelig at vurdering for læring kan betraktes som et effektivt verktøy i arbeidet med tilpasset opplæring. Å vurdere *for* læring, innebærer nettopp at informasjon om elevs læring anvendes for å justere undervisningen slik at alle elever opplever faglig utvikling (Engh, 2011). At vurdering for læring kan sees i sammenheng med tilpasset opplæring, fungerer som et godt eksempel på at de fire prinsippene for god undervisvurdering ikke nødvendigvis trenger å representere noe nytt.

### **9.3.2 Vurdering for læring og behov for selvbestemmelse**

Som nevnt handler selvbestemmelse om indre kontroll. I følge Deci og Ryan (1987) kan vurdering oppleves som en ekstern kontrollerende faktor som kan undergrave indre motivasjon. Det er nærliggende å anta at det her er snakk om summative vurderingsformer. At elevene opplever vurdering for læring i form av fokus på prosess og utvikling fremfor utstrakt bruk av summative vurderingsformer, kan dermed antas å ha en positiv innvirkning på indre motivasjon. I denne studien har en derimot ingen informasjon knyttet til hvorvidt vurdering for læring bidrar til å redusere bruken av tradisjonell summativ vurdering.

Et sentralt aspekt ved vurdering for læring er at elevene trekkes inn i vurderingsarbeidet ved å vurdere eget arbeid, samt egen kompetanse og utvikling (Forskrift til Opplæringsloven, 2009). At elevene involveres i vurderingsarbeidet kan føre til at elevene opplever å foreta egne valg og egne initiativ, som igjen kan fremme en opplevelse av indre kontroll og selvbestemmelse. Elevinvolvering kan også medføre læring og utvikling (Hartberg m.fl., 2012; Smith, 2007), som igjen kan skape en opplevelse av å være kompetent. Resultatene fra de deskriptive analysene indikerer likevel at elevene i mindre grad opplever elevinvolvering, sammenliknet med tydelige mål og forventninger og tilbakemeldinger.



Selv om eksplisitte mål og vurderingskriterier kan legge til rette for målrettet arbeid og mestring, er det ikke sikkert at dette aspektet ved vurdering for læring fremmer selvbestemmelse. I følge Stobart (2008) kan eksplisitte mål og vurderingskriterier føre til at elevene motiveres til å mestre små og detaljerte deler av lærestoffet, som igjen kan resultere i en mekanisk læringsprosess. Det kan dermed tenkes at målene og kriteriene kan oppleves som kontrollerende ytre faktorer som bidrar til å undergrave indre motivasjon. I hvilken grad spesifikke mål og kriterier går på bekostning av elevenes opplevelse av selvbestemmelse, vil trolig være avhengig av hvordan den enkelte lærer balanserer forholdet mellom det helhetlige og det spesifikke. Dersom bruk av spesifikke mål og vurderingskriterier oppleves som kontrollerende faktorer, er det nærliggende og anta at vurdering for læring også kan fremme ytre motivasjon blant elevene.

I denne sammenheng kan det nevnes at *vurdering for læring* i dette utvalget har en forholdsvis svak effekt på *indre motivasjon*. Den svake effekten stemmer overens med tidligere forskningsresultater som gir et uklart bilde av forholdet mellom vurdering for læring og elevers motivasjon (McMillan m.fl., 2010; Pat El m.fl., 2012; Yin m.fl., 2008). En mulig forklaring på at effekten ikke er større, er at vurdering for læring ikke nødvendigvis legger til rette for selvbestemmelse. I denne undersøkelsen har en heller ikke informasjon om hvilken grad elevene opplever å være kompetente i møte med oppgaver, aktiviteter og den større konteksten.

Til sammen forklarer de kontekstuelle faktorene 14 prosent av variasjonen i *indre motivasjon*. Dette indikerer at også andre faktorer er av betydning. Hvordan den enkelte lærer makter å motivere elevene, uavhengig av vurdering for læring, er trolig en faktor av betydning. Det kan også tenkes at elevenes relasjon til den enkelte lærer påvirker i hvilken grad de «aksepterer» tilbakemeldingene. Lærer-elevrelasjonen kan dermed få konsekvenser for i hvilken grad tilbakemeldingene bidrar til faglig utvikling og økt måloppnåelse.

#### **9.4 Skolens målstruktur, vurdering for læring og motivert atferd**

I forhold til at en *læringsorientert målstruktur* har en direkte positiv effekt på *hjelpesøkende atferd*, viser tidligere forskning at dersom elevene opplever fokus på læring og forståelse, øker sannsynligheten for at de søker nødvendig hjelp (Newman, 2002; Ryan m.fl., 2001). Fokus på innsats og forbedring, i motsetning til prestasjoner og konkurranse, kan fremme en trygg atmosfære hvor elevene ikke vegrer seg mot å spørre om hjelp. En positiv relasjon fra en *læringsorientert målstruktur* til *hjelpesøkende atferd* er også i tråd

med forventningene om en tar elevenes målorientering i betraktning. Grunnen til det er at mestringsorienterte elever har en tendens til å betrakte hjelpesøkende atferd som en sentral læringsstrategi (Schunk m.fl., 2010).

Det er tidligere argumentert for at en læringsorientert målstruktur har flere likhetstrekk ved vurdering for læring. Hvorfor *vurdering for læring* i dette utvalget ikke har en positiv effekt på *hjelpestøkende atferd* er dermed usikkert. Med utgangspunkt i tidligere forskning er det også overraskende at en ikke finner positiv relasjon fra *indre motivasjon* til *hjelpestøkende atferd* (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Schunk m.fl., 2010).

Som forventet har en *prestasjonsorientert målstruktur* en direkte negativ effekt på *hjelpestøkende atferd*. Den negative effekten kan forklares ved at en prestasjonsorientert målstruktur kan fremme et læringsmiljø hvor det å søke hjelp betraktes som et tegn på at evnene ikke strekker til. At en *prestasjonsorientert målstruktur* ikke har en direkte negativ effekt på *indre motivasjon* og *innsats* stemmer overens med studien til Skaalvik og Skaalvik (2011). Dersom en ser bort fra svakheter ved måleinstrumentet, kan de samsvarende resultatene tolkes som at en prestasjonsorientert målstruktur i praksis ikke går på bekostning av de to individfaktorene.

At en *læringsorientert målstruktur* ikke har en direkte effekt på *innsats* i dette utvalget er overraskende. Resultatet stemmer verken overens med tidligere forskning eller logisk tenkning. En mulig forklaring er at elever som i dette utvalget opplever en læringsorientert målstruktur, ikke trenger å gjøre sitt beste for å nå gitte læringsmål. En slik situasjon kan oppstå ved at lærere ikke makter å tilpasse undervisningen slik at alle elever har noe å strekke seg mot. En slik slutning er derimot problematisk i forhold til at *læringsorientert målstruktur* har en positiv effekt på *indre motivasjon*. Det er grunnlag for å anta at elever som ikke opplever en undervisning som er tilpasset sine behov og forutsetninger, heller ikke er indre motiverte. En alternativ tolkning er at en læringsorientert målstruktur ikke nødvendigvis fremmer mestringsorienterte elever som betrakter innsats som en sentral faktor for forbedring. En grunn til det er at også andre faktorer enn skolens målstruktur kan påvirke elevenes målorientering. En kan dermed ikke utelukke at eksempelvis prestasjonsorienterte elever, som i teorien har et mer anstrengt forhold til innsats, også opplever en læringsorientert målstruktur. At en *læringsorientert målstruktur* har en direkte effekt på *hjelpestøkende atferd* og ikke *innsats*, kan likevel oppleves som motstridende. Det samme gjelder for en *prestasjonsorientert målstruktur*. I praksis skulle en tro at et sentralt

element knyttet til innsats innebærer å søke nødvendig hjelp når en står fast. Resultatene fra korrelasjonsanalysen indikerer derimot en relativt svak sammenheng mellom *innsats* og *hjelpesøkende atferd* i dette utvalget.

Det er overraskende at *vurdering for læring* verken har en direkte effekt på *hjelpesøkende atferd* eller *innsats*. Det er argumentert for at vurdering for læring kan legge til rette for realistiske målsettinger, mestringsopplevelser og faglig utvikling. En skulle derfor anta at vurdering for læring også legger gode premisser for motivert atferd. En mulig forklaring på at vurdering for læring ikke har en positiv innvirkning på hjelpesøkende atferd og innsats, er at spesifikke mål og kriterier kan fremme ytre motivasjon. Som tidligere nevnt er ytre motivasjon, basert på høy grad av opplevd ekstern kontroll, assosiert med negative konsekvenser for læring og læringsatferd. Hvorvidt vurdering for læring fremmer indre eller ytre motivasjon vil trolig være avhengig av den enkelte lærers undervisningspraksis. At en i dette utvalget finner en positiv effekt fra *vurdering for læring* til *indre motivasjon*, utelukker ikke at vurdering for læring også kan medføre ytre motivasjon.

#### **9.4.1 Vurdering for læring for alle elever?**

Svake korrelasjoner mellom *vurdering for læring* og motivert atferd kan også tolkes som at de elevene som i størst grad opplever de fire prinsippene for god underveisvurdering, ikke nødvendigvis søker hjelp og legger ned innsats i skolearbeidet. I denne sammenheng viser forskning at elever som opplever å ha høy faglig kompetanse er lite bekymret for å søke hjelp (Ryan m.fl., 2001). Det er også rimelig å anta at høytpresterende elever har ervervet sin kompetanse gjennom en viss grad av anstrengelse, forutsatt at de opplever å ha noe å strekke seg mot. I lys av teori og logisk resonnering skulle en dermed tro at høyt presterende elever i dette utvalget skårer høyt på både *hjelpesøkende atferd* og *innsats*. Kan dette bety at det i hovedsak er elever som presterer på et lavere nivå som opplever vurdering for læring?

Det kan tenkes at lærere opplever at det er de svakeste elevene som i størst grad har behov for tydelige målsettinger og tett oppfølging i form av tilbakemeldinger og råd om forbedring. Resultatene fra de deskriptive analysene viser også at guttene opplever vurdering for læring i større grad enn jentene. En mulig forklaring på dette er at lærerne opplever at jentene i dette utvalget er mer «selvdrevne» enn guttene og dermed ikke trenger den samme oppfølgingen.

Resultatene fra de deskriptive analysene indikerer høyere grad av prestasjonsorientert målstruktur på ungdomstrinnet sammenliknet med mellomtrinnet. Dette kan bety at overgangen fra mellomtrinnet til ungdomstrinnet medfører en økt vektlegging av summative vurderingsformer. Innføring av karakterer kan også fremme et fokus på prestasjoner og konkurranse. Resultatene viser også at elevene på mellomtrinnet både opplever vurdering for læring og en læringsorientert målstruktur i større grad enn elevene på ungdomstrinnet. Dette støtter antakelsen om at vurdering for læring praktiseres i større grad innenfor en læringsorientert målstruktur. Elevene på mellomtrinnet skårer også høyere på variablene *indre motivasjon* og *hjelpesøkende atferd* og *innsats*. I lys av teori og tidligere forskning skulle en tro at høye skårer på indre motivasjon og motivert atferd kunne forklares av en læringsorientert målstruktur og vurdering for læring. Resultatene fra stianalysen indikerer derimot at det er problematisk å trekke slik slutning. Selv om både en *læringsorientert målstruktur* og *vurdering for læring* har en positiv effekt på *indre motivasjon*, har ingen av variablene en direkte effekt på *innsats*. *Vurdering for læring* har heller ingen effekt på *hjelpesøkende atferd*. I dette utvalget ser det derfor ut til at også faktorer, som ikke måles i denne studien, er av betydning for elevenes indre motivasjon og motiverte atferd. Selvpoppfatning, trivsel, lærer-elevrelasjonen, skole-hjem samarbeid og oppfølging i hjemmet er eksempler på faktorer som kan være av betydning. Opplærings situasjonen er kompleks og mange faktorer kan ha påvirket resultatene i denne studien.

I denne undersøkelsen har en ikke informasjon om lærerne praktiserer vurdering for læring i tråd med intensjonene. Svarkategoriene knyttet til spørsmålene som skal måle *vurdering for læring* gir heller ikke tilstrekkelig informasjon om hvorvidt de fire prinsippene for god undervisningsvurdering praktiseres som en integrert del av opplæringen. Spørsmålet om hvordan vurdering for læring er relatert til skolens målstruktur, indre motivasjon og motivert atferd i praksis kan derfor ikke besvares med sikkerhet. Det er også problematisk å finne tidligere forskning som peker på hvordan vurdering for læring er relatert til variablene. Selv om forventningene på flere måter ikke stemmer overens med empirien, gir studien likevel indikasjoner på sammenhenger som kan være interessante å studere nærmere i fremtiden.

## KAPITTEL 10

### Avslutning

Denne studiens hovedanliggende har vært å undersøke *hvordan vurdering for læring er relatert til indre motivasjon, motivert atferd og skolens målstruktur*.

Før relasjonene i den teoretiske modellen ble diskutert, ble det gjennomført en deskriptiv analyse for å undersøke om enkelte aspekter ved vurdering for læring oppleves i større grad enn andre. Sammenliknet med tydelige mål og forventninger og tilbakemeldinger, opplever elevene i mindre grad å bli trukket inn i vurderingen av eget arbeid. Til tross for at aspektene oppleves i ulik grad, indikerer resultatene at de fire prinsippene for god undervisningsvurdering praktiseres ved skolene som er representert i utvalget. I hvilken grad vurdering for læring representerer noe nytt er likevel usikkert. Det er snakk om forholdsvis generelle og allmenne undervisningsprinsipper som på mange måter sammenfaller med «god undervisning» og den overordnede målsettingen om tilpasset opplæring.

I tråd med forventningene ser det ut til at skolens målstruktur har en innvirkning på i hvilken grad elevene opplever vurdering for læring. En *læringsorientert målstruktur* har en positiv effekt på *vurdering for læring*, mens en *prestasjonsorientert målstruktur* har en negativ effekt. Det ser dermed ut til at de signalene skolene sender til elevene om hva som er viktig og verdifullt, har en innvirkning på i hvilken grad elevene opplever vurdering for læring. Resultatene kan tolkes som at lærere som vektlegger læring, innsats og faglig utvikling opplever at vurdering for læring er i tråd med allerede etablert undervisnings- og vurderingspraksis. Fokus på resultater, prestasjoner og konkurranse ser derimot ut til å være motstridende med innholdet i vurdering for læring. Resultatene indikerer at også andre faktorer en skolens målstruktur har en innvirkning på vurdering for læring. I hvilken grad den enkelte lærer gjennomfører vurdering for læring, uavhengig av skolens målstruktur, er trolig av betydning.

Det er overraskende at *vurdering for læring* verken har en positiv effekt på *hjelpesøkende atferd* eller *innsats*. I tråd med forventningene finner en likevel en positiv relasjon til *indre motivasjon*. I lys av selvbestemmelsesteorien ser det ut til at de fire prinsippene for god undervisningsvurdering kan tilfredsstillende behøvet for kompetanse og selvbestemmelse. Det er likevel argumentert for at den enkelte lærers undervisningspraksis vil være av betydning for i hvilken grad vurdering for læring fremmer indre motivasjon.

At *vurdering for læring* ikke har en positiv effekt på *innsats* og *hjelpesøkende atferd*, kan tolkes som at *vurdering for læring* først og fremst oppleves av elever som presterer på et lavere nivå. En årsak til det er at *hjelpesøkende atferd* og *innsats* kan assosieres til høytpresterende elever. Hvorfor *vurdering for læring* har en positiv effekt på *indre motivasjon*, og ikke motivert atferd, kan likevel oppleves som motstridende. En grunn til det er at *indre motivasjon* på et teoretisk plan er relatert til både *hjelpesøkende atferd* og *innsats*. Effekten på *indre motivasjon* er likevel relativt svak i dette utvalget.

### **10.1 Avsluttende refleksjon**

Resultatene fra denne studien er noe annerledes enn jeg på forhånd hadde antatt. Før jeg fikk tilgang på datamaterialet var jeg forholdsvis overbevist om at *vurdering for læring* skulle ha en positiv innvirkning på *indre motivasjon* og motivert atferd. At de forventede relasjonene på flere måter ikke stemte overens med empirien medførte dermed nye refleksjoner og tanker knyttet til hvordan og hvorvidt *vurdering for læring* gjennomføres i praksis.

I denne studien er det flere faktorer som kan ha bidratt til at avvik mellom den teoretiske modellen og empirien. Til tross for at det ble argumentert for tilfredsstillende begrepsvaliditet, kan en stille spørsmål ved hvorvidt måleinstrumentet har fungert tilfredsstillende. En grunn til det er at resultatene i denne undersøkelsen til dels avviker fra tidligere forskning. De slutninger som har blitt trukket fra empirien må også sees i lys av svakheter angående utvalgets representativitet. En mulig feilkilde er også at spørreundersøkelsen er besvart av barn helt ned på 5. trinn. Enkelte formuleringer kan ha blitt opplevd som avanserte og dermed medført misforståelser. Spørreskjemaets omfang kan også ha fått negative følger for elevenes *motivasjon* og *konsentrasjon*. Feilkilder som her er nevnt kan dermed ha gått på bekostning av validiteten til slutningene som har blitt trukket fra empirien.

I fremtidige hadde det vært hensiktsmessig å benytte andre svarkategorier knyttet til indikatorene som skal måle *vurdering for læring*. En grunn til det er at det i denne studien er problematisk å trekke slutninger angående i hvilken grad *vurdering for læring* foregår i den daglige undervisningen. Dersom de fire prinsippene for god underveisvurdering praktiseres et par ganger i året gjennom en lovpålagt halvtårsvurdering, er det nærliggende å anta at en ikke opplever økt *indre motivasjon* og motivert atferd blant elevene. Det hadde det også vært hensiktsmessig å studere *vurdering for læring* gjennom en longitudinell

studie. En kunne dermed fått mulighet til å studere utvikling over tid, samt et bedre grunnlag for å trekke slutninger om kausalforhold. Observasjon og intervju med lærere og elever kunne også gitt nyttig informasjon om hvordan vurdering for læring faktisk praktiseres, samt hvordan vurdering for læring er relatert til variablene som har blitt studert i denne undersøkelsen.





## Litteraturliste

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- ARG. (2002a). Assessmet for Learning: 10 principles. Hentet fra [http://assessmentreformgroup.files.wordpress.com/2012/01/10principles\\_english.pdf](http://assessmentreformgroup.files.wordpress.com/2012/01/10principles_english.pdf)
- ARG. (2002b). Testing, Motivation and Learning. Hentet fra <http://cdn.aiaa.org.uk/content/uploads/2010/06/Testing-Motivation-and-Learning.pdf>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-144.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Brookhart, S. M. (1997). A Theoretical Framework for the Role of Classroom Assessment in Motivating Student Effort and Achievement. *Applied Measurement in Education*, 10(2), 161-180.
- Cauley, K. M., & McMillan, J. H. (2010). Formative Assessment Techniques to Support Student Motivation and Achievement. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(1), 1-6.
- Cowie, B., & Bell, B. (1999). A Model of Formative Assessment in Science Education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 6(1), 101-116.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 11(4), 227-268.
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen: På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Forskrift til Opplæringsloven*. (2009). Hentet fra [http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_4#KAPITTEL\\_4](http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4)
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (1996). *Educational Research: An Introduction*. New York: Longman.
- Hartberg, E. W., Dobson, S., & Gran, L. (2012). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.
- Høines, J. H. (2009). *Elevvurdering i Kunnskapsløftet: Tolkning og analyse av de nye forskriftene om elevvurdering*. Haugesund: Vormedal forlag.
- Kleven, T. A. (2011a). Hvilke alternative forklaringer er mulige? Spørsmålet om indre validitet. I T. A. Kleven, F. Hjørdemaal & K. Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 103-121). Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2011b). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmålet om ytre validitet. In T. A. Kleven, F. Hjørdemaal & K. Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 123-138). Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2011c). Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmålet om begrepsvaliditet. In T. A. Kleven, F. Hjørdemaal & K. Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 85-101). Oslo: Unipub.
- Lund, T., & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub.
- McMillan, J. H., Cohen, J., Abrams, L., Cauley, K., Pannozzo, G., & Hearn, J. (2010). Understanding Secondary Teachers' Formative Assessment Practices and Their Relationship to Student Motivation. Hentet fra <http://search.proquest.com/docview/61817849/A060933D3C5248CDPQ/1?accountid=12870>
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom Goal Structure, Student Motivation, and Academic Achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.
- Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering. (2012). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med vurdering for læring på ungdomstrinnet*. Hentet fra [http://www.udir.no/PageFiles/35149/Ungdomstrinnet\\_Bakgrunnsdokument\\_vurdering\\_for\\_laring\\_vedlegg\\_4.pdf](http://www.udir.no/PageFiles/35149/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_vurdering_for_laring_vedlegg_4.pdf)
- Newman, R. S. (1998). Students' help seeking during problem solving: Influences of personal and contextual achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 644-658.
- Newman, R. S. (2002). How self-regulated learners cope with academic difficulty: The role of adaptive help seeking. *Theory into Practice*, 41(2), 132-138.
- NOU 2010: 8. (2010). *Med forskertrang og lekelyst: Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Hentet fra [http://www.regjeringen.no/pages/14258034/PDFS/NOU201020100008000DDDPDF\\_S.pdf](http://www.regjeringen.no/pages/14258034/PDFS/NOU201020100008000DDDPDF_S.pdf)

- NTNU Samfunnsforskning (2013). *Pilotering av nye spørsmål i Elevundersøkelsen: Arbeidsnotat for revidering av Elevundersøkelsen*. Upublisert.
- Nuffield Foundation. (2014). *The Assessment Reform Group*. Hentet 24. februar 2014 fra <http://www.nuffieldfoundation.org/assessment-reform-group>
- Pallant, J. (2013). *SPSS Survival Manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. Maidenhead: Open University Press.
- Pat El, R., Tillema, H., & van Koppen, S. W. M. (2012). Effects of formative feedback on intrinsic motivation: Examining ethnic differences. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 449-454.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ryan, A. M., Pintrich, P. R., & Midgley, C. (2001). Avoiding Seeking Help in the Classroom: Who and why? *Educational Psychology Review*, 13(2), 93-114.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2010). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademisk.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Smith, K. (2007). Vurdering som et motivasjonsfremmende redskap for læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(2), 100-105.
- Stobart, G. (2008). *Testing Times: The uses and abuses of assessment*. London: Routledge.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDPDFS.pdf>
- Urduan, T., & Midgley, C. (2003). Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 28(4), 524-551.

- Utdanningsdirektoratet. (2010a). *Grunnlagsdokument: Satsingen Vurdering for Læring 2010-2014*. Hentet fra <http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Nasjonalt%20satsing/2/Grunnlagsdokument%20for%20satsingen%20Vurdering%20for%201%C3%A6ring%20okt%202020111.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2010b). *Udir-1-2010 – Individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring etter forskrift til Opplæringsloven kapittel 3*. Hentet fra [http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2010/5/Udir\\_1\\_2010\\_Individuell\\_vurdering\\_i\\_grunnskolen\\_og\\_videregaende\\_opplaring.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2010/5/Udir_1_2010_Individuell_vurdering_i_grunnskolen_og_videregaende_opplaring.pdf?epslanguage=no)
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Mål, kriterier og kjennetegn*. Hentet 16. januar 2014 fra <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Om-vurdering-og-laring/Kriterier-og-kjennetegn/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Veiledningsmaterieell: Felles nasjonalt tilsyn 2014-2017*. Hentet fra <http://www.udir.no/PageFiles/79327/TILSYNSVEILEDER%20BOKMAL.pdf?epslanguage=no>
- Wendelborg, C., Thorshaug, K., & Paulsen, V. (2013). *Lærlingundersøkelsen 2013: En analyse av bruk, gjennomføring og resultat av lærlingundersøkelsen* (NTNU Samfunnsforskning Rapport, 2013). Trondheim: NTNU Samfunnsforskning
- Wiliam, D., Lee, C., Harrison, C., & Black, P. (2004). Teachers developing assessment for learning: Impact on student achievement. *Assessment in Education, 11*(1), 49-65.
- Wolters, C.A. (2004). Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition, and Achievement. *Journal of Educational Psychology, 96*(2), 236-250.
- Yin, Y., Shavelson, R. J., Ayala, C. C., Ruiz-Primo, M. A., Brandon, P. R., Furtak, E. M., Tomita, M.K., & Young, D. B. (2008). On the Impact of Formative Assessment on Student Motivation, Achievement, and Conceptual change. *Applied Measurement in Education, 21*(4), 335-359.

## Vedlegg 1: Faktoranalyser

### *Faktorladninger for Vurdering for læring*

Variabel	Faktor
	1
D13: Jeg får hjelp av lærerne til å tenke gjennom hvordan jeg utvikler meg i faget	.753
D12: Får du være med å vurdere skolearbeidet ditt?	.711
D9: Forteller lærerne deg hva som er bra med arbeidet du gjør?	.704
D10: Snakker lærerne med deg om hva du bør gjøre for å bli bedre i fagene?	.677
D11: Får du være med å foreslå hva det skal legges vekt på når arbeidet ditt skal vurderes?	.667
D8: Forklarer lærerne hva det legges vekt på når arbeidet ditt skal vurderes slik ar du forstår det?	.659
D7: Forklarer lærerne hva som er målene i ulike fagene slik at du forstår dem?	.599

*Maximum likelihood factoring med Oblimin Rotation  
Faktorladninger mindre enn .40 er ikke inkludert*

### *Faktorladninger for Læringsorientert målstruktur (1) og Prestasjonsorientert målstruktur(2)*

Variabel	Faktorer	
	1	2
D16: På denne skolen får elevene ros hvis de gjør så godt de kan	.865	
D17: Mine lærere roser elevene når de forbedrer seg	.860	
D18: Mine lærere synes innsats er viktig	.684	
D19: Mine lærere vil at elevene skal forstå lærestoffet, ikke bare huske det utenat	.480	
D23: Lærerne sammenlikner vår klasse med andre klasser		.585
D21: Lærerne roser bare de elevene som gjør det best		.568
D22: På denne skolen konkurrerer elevene om å være best		.530
D20: På denne skolen blir elevenes prestasjoner sammenliknet med hverandre		.441

*Maximum likelihood factoring med Oblimin Rotation  
Faktorladninger mindre enn .40 er ikke inkludert*

*Faktorladninger for Indre motivasjon (1), hjelpesøkende atferd (2)  
og Innsats (3)*

Variabel	Faktorer		
	1	2	3
B5: Jeg liker å gjøre skolearbeid	.916		
B6: Jeg liker å arbeide med skolefagene	.914		
B7: Jeg gleder meg til å gå på skolen	.514		
D25: Jeg ber læreren om hjelp hvis det er noe jeg ikke får til		.965	
D24: Jeg ber om hjelp i timene hvis jeg trenger det		.902	
D26: Jeg ber læreren om forklaring hvis deg er noe jeg ikke forstår		.870	
D27_S: Selv om det er noe jeg ikke får til i timene, ber jeg ikke om hjelp		.492	
B2: Når jeg arbeider med skolefag, fortsetter jeg å jobbe selv om det jeg skal lære er vanskelig			.862
B1: Prioriterer du å bruke tid på skolearbeidet (både i timene og lekser)?			.662
B3: Når jeg arbeider med skolefag, jobber jeg så hardt jeg kan			.586

*Maximum likelihood factoring med Oblimin Rotation  
Faktorladninger mindre enn .40 er ikke inkludert*

## Vedlegg 2: Deskriptive analyser

### *Gjennomsnittsverdier for klassetrinn*

---

<b>Skala</b>	<b>Mellomtrinn</b>	<b>Ungdomstrinn</b>
Læringsorientert Målstruktur	4.37	3.77
Prestasjonsorientert Målstruktur	2.46	2.82
Vurdering for Læring	3.84	3.34
Indre motivasjon	3.52	3.06
Hjelpesøkende atferd	4.26	3.84
Innsats	4.21	3.94

### *Gjennomsnittsverdier for kjønn*

---

<b>Skala</b>	<b>Gutt</b>	<b>Jente</b>
Læringsorientert Målstruktur	4.05	3.96
Prestasjonsorientert Målstruktur	2.53	2.81
Vurdering for Læring	3.70	3.34
Indre motivasjon	3.28	3.22
Hjelpesøkende atferd	4.11	3.88
Innsats	3.93	4.17





## Vedlegg 3: Spørreskjema

# TEST AV ELEVUNDERSØKELSEN 8-10.TRINN, VÅREN 2013

Elevundersøkelsen er en undersøkelse hvor du som elev skal få si din mening om forhold som er viktige for å lære og trives på skolen.

Det er frivillig å svare på undersøkelsen, og du kan velge å hoppe over spørsmål som du opplever som ubehaglige. Alle som svarer er helt anonyme, og ingen vil få vite hva du har svart.

Det er viktig at du leser spørsmålene nøye, og at du svarer så ærlig du kan på alle spørsmålene.

Takk for hjelpen!

 **NTNU**  
Samfunnsforskning AS

Christian Wendelborg, seniorforsker/prosjektleder

<b>LES DETTE FØR DU STARTER!</b>	Skjemaet skal leses maskinelt. Følg derfor disse reglene: <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Bruk svart/blå kulepenn. Skriv tydelig, og ikke utenfor feltene. <b>Kryss av slik:</b> <input checked="" type="checkbox"/>.</i></li><li>• <i>Feilkryssinger kan strykes ved å fylle <u>hele</u> feltet med farge. Kryss så i rett felt.</i></li><li>• <i>Sett bare ett kryss på hvert spørsmål om ikke annet er oppgitt.</i></li></ul>
--	---

Ditt klasstrinn: 8. trinn.. <sub>8</sub> 9. trinn.. <sub>9</sub> 10. trinn... <sub>10</sub>      Kjønn: Jente..... <sub>1</sub>      Gutt... <sub>2</sub>

### A. TRIVSEL

- |  | Alltid<br>1              | Noen<br>ganger<br>2      | Av og<br>til<br>3        | Sjelden<br>4             | Aldri<br>5               |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Har du noen medelever å være sammen med i friminuttene? ... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Hender det at du føler deg ensom på skolen? .....           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

### B. MOTIVASJON

- |   | Ikke i<br>noen<br>fag<br>1 | I svært<br>få fag<br>2   | I noen<br>fag<br>3       | I mange<br>fag<br>4      | I alle eller<br>de fleste<br>fag<br>5 |
|---|----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------------------|
| 1. Prioriterer du å bruke tid på skolearbeidet (både arbeid i timene og lekser)? .....                | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>              |
| 2. Når jeg arbeider med skolefag, fortsetter jeg å jobbe selv om det jeg skal lære er vanskelig ..... | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>              |
| 3. Når jeg arbeider med skolefag, jobber jeg så hardt jeg kan.....                                    | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>              |
| 4. Hjemme viser de interesse for det jeg gjør på skolen.....  | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>              |
| 5. Jeg liker å gjøre skolearbeid .....  | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>              |
| 6. Jeg liker å arbeide med skolefagene .....  | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>              |
| 7. Jeg gleder meg til å gå på skolen .....  | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>              |
| 8. Hjemme forventer de at jeg gjør så godt jeg kan på skolen.....                                     | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>              |
| 9. Det meste jeg lærer på skolen vil jeg få nytte av senere i livet ..                                | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>              |
| 10. Sammen hvilken jobb jeg får, vil det jeg ha lært på skolen være nyttig .....                      | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>              |
| 11. Jeg synes det vi lærer på skolen er viktig .....  | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>              |
| 12. Jeg får god hjelp til leksene mine.....   | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>              |
| 13. Hjemme oppmuntrer de voksne meg i skolearbeidet.....  | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>              |



KS-13  
32-3

1

Undersøkelsen gjennomføres  
med bistand fra SVF-IT, NTNU



8-10



Før du fortsetter: Kontroller at du ikke har glemt noe på denne sida.



### C. DITT FORHOLD TIL LÆRERNE

- |   | Ingen<br>1               | Bare<br>èn<br>2          | Noen<br>få<br>3          | De<br>fleste<br>4        | Alle<br>5                |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Opplever du at lærerne dine bryr seg om deg? .....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Opplever du at lærerne dine har tro på at du kan gjøre det bra på skolen? .....                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Opplever du at lærerne behandler deg med respekt? .....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Når jeg har problemer med å forstå arbeidsoppgaver på skolen, får jeg god hjelp av lærerne ..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   | Helt<br>enig<br>1        | Litt<br>enig<br>2        | Verken<br>/eller<br>3    | Litt<br>uenig<br>4       | Helt<br>uenig<br>5       |
| 5. Jeg ber læreren om hjelp hvis det er noe jeg ikke får til.....                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Lærerne hjelper meg slik at jeg forstår det jeg skal lære .....                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

### D. OPPLÆRING

- |  | Helt<br>enig<br>1          | Litt<br>enig<br>2        | Verken<br>/eller<br>3    | Litt<br>uenig<br>4       | Helt<br>uenig<br>5                    |                          |
|--|----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------------------|--------------------------|
| 1. Mine lærere synes det er greit at vi elever gjør feil, fordi vi kan lære av det .....                                   | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>              |                          |
| 2. Mine medelever hjelper meg slik at jeg forstår det jeg skal lære ..   | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>              |                          |
| 3. Lærerne bryr seg bare om de flinkeste elevene.....  | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>              |                          |
|  | Alltid<br>1                | Ofte<br>2                | Noen<br>ganger<br>3      | Sjelden<br>4             | Aldri<br>5                            |                          |
| 4. Tenk på når du får arbeidsoppgaver på skolen som du skal gjøre på egen hånd. Hvor ofte klarer du oppgavene alene? ..... | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>              |                          |
|  | Ikke i<br>noen<br>fag<br>1 | I svært<br>få fag<br>2   | I noen<br>fag<br>3       | I mange<br>fag<br>4      | I alle eller<br>de fleste<br>fag<br>5 | Har ikke<br>lekser<br>6  |
| 5. Får du lekser som du greier å gjøre på egenhånd? .....  | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>              | <input type="checkbox"/> |
|  | Ikke i<br>noen<br>fag<br>1 | I svært<br>få fag<br>2   | I noen<br>fag<br>3       | I mange<br>fag<br>4      | I alle eller<br>de fleste<br>fag<br>5 |                          |
| 6. Får du faglige utfordringer på skolen? .....  | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>              |                          |
| 7. Forklarer lærerne hva som er målene i de ulike fagene slik at du forstår dem? .....                                     | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>              |                          |
| 8. Forklarer læreren hva det legges vekt på når arbeidet ditt skal vurderes slik at du forstår det? .....                  | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>              |                          |
| 9. Forteller lærerne deg hva som er bra med arbeidet du gjør? ....   | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>              |                          |
| 10. Snakker lærerne med deg om hva du bør gjøre for å bli bedre i fagene? .....  | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>              |                          |
| 11. Får du være med å foreslå hva det skal legges vekt på når arbeidet ditt skal vurderes? .....                           | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>              |                          |
| 12. Får du være med å vurdere skolearbeidet ditt? .....  | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>              |                          |
| 13. Jeg får hjelp av lærerne til å tenke gjennom hvordan jeg utvikler meg i faget.....                                     | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>              |                          |
| 14. Har læreren snakket om hva som kreves for å oppnå de ulike standpunkt karakterene? .....                               | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>              |                          |

- |  | Flere<br>ganger<br>i uken<br>1 | 1 gang<br>i uken<br>2    | 1 - 3<br>ganger i<br>måneden<br>3 | 2 - 4<br>ganger i<br>halvåret<br>4 | Sjeldnere<br>5           |
|--|--------------------------------|--------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|--------------------------|
| 15. Hvor ofte får du tilbakemeldinger fra lærerne som du kan bruke til å bli bedre i fagene? ..... | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/> |
|  | Helt<br>uenig<br>1             | Litt<br>uenig<br>2       | Verken<br>/eller<br>3             | Litt<br>enig<br>4                  | Helt<br>enig<br>5        |
| 16. På denne skolen får elevene ros hvis de gjør så godt de kan ...                                | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/> |
| 17. Mine lærere roser elevene når de forbedrer seg.....  | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/> |
| 18. Mine lærere synes innsats er viktig.....   | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/> |
| 19. Mine lærere vil at elevene skal forstå lærestoffet, ikke bare huske det utenat .....           | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/> |
| 20. På denne skolen blir elevenes prestasjoner sammenlignet med hverandre .....                    | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/> |
| 21. Lærerne roser bare de elevene som gjør det best.....   | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/> |
| 22. På denne skolen konkurrerer elevene om å være best .....                                       | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/> |
| 23. Lærerne sammenligner vår klasse med andre klasser .....  | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/> |
| 24. Jeg ber om hjelp i timene hvis jeg trenger det .....   | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/> |
| 25. Jeg ber læreren om hjelp hvis det er noe jeg ikke får til.....                                 | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/> |
| 26. Jeg ber læreren om forklaring hvis det er noe jeg ikke forstår ...                             | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/> |
| 27. Selv om det er noe jeg ikke får til i timene, ber jeg ikke om hjelp .....                      | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/> |
| 28. Når jeg har problemer med arbeidsoppgaver på skolen, kan jeg få hjelp av mine medelever .....  | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/> |

### E. REGLER PÅ SKOLEN

- |  | Aldri<br>1               | Sjelden<br>2             | Noen<br>ganger<br>3      | Ofte<br>4                | Alltid<br>5              |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. De voksne sørger for at vi følger reglene for hvordan vi skal ha det på skolen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. De voksne på denne skolen reagerer på samme måte hvis elevene bryter reglene .....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

### F. TRYGT MILJØ

- |  | Alle<br>1                | De<br>fleste<br>2        | Noen<br>få<br>3          | Bare<br>èn<br>4          | Ingen<br>5               |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. De voksne på skolen har klare forventninger om hvordan vi elever skal oppføre oss mot hverandre ..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|  | Helt<br>uenig<br>1       | Litt<br>uenig<br>2       | Verken<br>/eller<br>3    | Litt<br>enig<br>4        | Helt<br>enig<br>5        |
| 2. I min klasse gjør vi ikke narr av hverandre hvis noen gjør feil ...                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Hvis det er noe som plager meg, så kan jeg snakke med noen i klassen min .....                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**4. Hvor ofte har det hendt at noen gjorde narr av eller ertet deg slik at du ble lei deg på skolen i dette skoleåret?**

Ikke i det hele tatt 1	En sjelden gang 2	2 - 3 ganger i måneden 3	Omtrent én gang i uken 4	Flere ganger i uken 5
---------------------------	----------------------	-----------------------------	-----------------------------	--------------------------

Hvis 2 - 3 ganger i måneden eller mer: Hvem gjorde det?

↳ Hvis aldri: Hopp til spørsmål 5.

Sett ett eller flere kryss. ⇨	Noen elever i klassen .....	<input type="checkbox"/>	Noen voksne på skolen.....	<input type="checkbox"/>
	Andre elever på skolen.....	<input type="checkbox"/>	Andre .....	<input type="checkbox"/>
	Noen som ikke gikk på skolen.....	<input type="checkbox"/>	Vet ikke .....	<input type="checkbox"/>

Hvis 2 - 3 ganger i måneden eller mer: Hvor skjedde/skjer det?

I garderobene/dusjen ....

Sett ett eller flere kryss. ⇨	I klasserommet .....	<input type="checkbox"/>	På do .....	<input type="checkbox"/>	På internett/mobilen .....	<input type="checkbox"/>
	På gangen .....	<input type="checkbox"/>	Ute .....	<input type="checkbox"/>	Andre steder.....	<input type="checkbox"/>

Hvis 2 - 3 ganger i måneden eller mer: ⇨

Har du fortalt hva som hendte/hender deg til noen voksne? .....	Nei 1	Ja 2
Vet noen av de voksne på skolen hva som hendte/hender deg? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvis 2 - 3 ganger i måneden eller mer: Har noen av de voksne på skolen gjort noe som hjalp deg? .....

Nei, ingen-ting 1	Ja, litt 2	Ja, mye 3	Vet ikke om de har gjort noe 4	De vet ikke om det 5
----------------------	---------------	--------------	-----------------------------------	-------------------------

**5. Hvor ofte har det hendt at du ble holdt utenfor på skolen i dette skoleåret?**

Ikke i det hele tatt 1	En sjelden gang 2	2 - 3 ganger i måneden 3	Omtrent én gang i uken 4	Flere ganger i uken 5
---------------------------	----------------------	-----------------------------	-----------------------------	--------------------------

Hvis 2 - 3 ganger i måneden eller mer: Hvem gjorde det?

↳ Hvis aldri: Hopp til spørsmål 6.

Sett ett eller flere kryss. ⇨	Noen elever i klassen .....	<input type="checkbox"/>	Noen voksne på skolen.....	<input type="checkbox"/>
	Andre elever på skolen.....	<input type="checkbox"/>	Andre .....	<input type="checkbox"/>
	Noen som ikke gikk på skolen.....	<input type="checkbox"/>	Vet ikke .....	<input type="checkbox"/>

Hvis 2 - 3 ganger i måneden eller mer: Hvor skjedde/skjer det?

I garderobene/dusjen ....

Sett ett eller flere kryss. ⇨	I klasserommet .....	<input type="checkbox"/>	På do .....	<input type="checkbox"/>	På internett/mobilen .....	<input type="checkbox"/>
	På gangen .....	<input type="checkbox"/>	Ute .....	<input type="checkbox"/>	Andre steder.....	<input type="checkbox"/>

Hvis 2 - 3 ganger i måneden eller mer: ⇨

Har du fortalt hva som hendte/hender deg til noen voksne? .....	Nei 1	Ja 2
Vet noen av de voksne på skolen hva som hendte/hender deg? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvis 2 - 3 ganger i måneden eller mer: Har noen av de voksne på skolen gjort noe som hjalp deg? .....

Nei, ingen-ting 1	Ja, litt 2	Ja, mye 3	Vet ikke om de har gjort noe 4	De vet ikke om det 5
----------------------	---------------	--------------	-----------------------------------	-------------------------

**6. Hvor ofte har det hendt at noen spredte løgner om deg på skolen i dette skoleåret?**

Ikke i det hele tatt 1	En sjelden gang 2	2 - 3 ganger i måneden 3	Omtrent én gang i uken 4	Flere ganger i uken 5
---------------------------	----------------------	-----------------------------	-----------------------------	--------------------------

Hvis 2 - 3 ganger i måneden eller mer: Hvem gjorde det?

↳ Hvis aldri: Hopp til spørsmål 7.

Sett ett eller flere kryss. ⇨

Noen elever i klassen .....	<input type="checkbox"/>	Noen voksne på skolen.....	<input type="checkbox"/>
Andre elever på skolen.....	<input type="checkbox"/>	Andre .....	<input type="checkbox"/>
Noen som ikke gikk på skolen .....	<input type="checkbox"/>	Vet ikke .....	<input type="checkbox"/>

Hvis 2 - 3 ganger i måneden eller mer: Hvor skjedde/skjer det?

Sett ett eller flere kryss. ⇨

I klasserommet .....	<input type="checkbox"/>	På do .....	<input type="checkbox"/>	I garderobene/dusjen ....	<input type="checkbox"/>
På gangen .....	<input type="checkbox"/>	Ute .....	<input type="checkbox"/>	På internett/mobilen .....	<input type="checkbox"/>
				Andre steder .....	<input type="checkbox"/>

Hvis 2 - 3 ganger i måneden eller mer: ⇨

Har du fortalt hva som hendte/hender deg til noen voksne? .....	<input type="checkbox"/>	Nei 1	Ja 2
Vet noen av de voksne på skolen hva som hendte/hender deg? .....	<input type="checkbox"/>		

Hvis 2 - 3 ganger i måneden eller mer: Har noen av de voksne på skolen gjort noe som hjalp deg? .....

Nei, ingenting 1	Ja, litt 2	Ja, mye 3	Vet ikke om de har gjort noe 4	De vet ikke om det 5
---------------------	---------------	--------------	-----------------------------------	-------------------------

**7. Hvor ofte har det hendt at noen truet deg på skolen i dette skoleåret?**

Ikke i det hele tatt 1	En sjelden gang 2	2 - 3 ganger i måneden 3	Omtrent én gang i uken 4	Flere ganger i uken 5
---------------------------	----------------------	-----------------------------	-----------------------------	--------------------------

Hvis 2 - 3 ganger i måneden eller mer: Hvem gjorde det?

↳ Hvis aldri: Hopp til spørsmål 8.

Sett ett eller flere kryss. ⇨

Noen elever i klassen .....	<input type="checkbox"/>	Noen voksne på skolen.....	<input type="checkbox"/>
Andre elever på skolen.....	<input type="checkbox"/>	Andre .....	<input type="checkbox"/>
Noen som ikke gikk på skolen .....	<input type="checkbox"/>	Vet ikke .....	<input type="checkbox"/>

Hvis 2 - 3 ganger i måneden eller mer: Hvor skjedde/skjer det?

Sett ett eller flere kryss. ⇨

I klasserommet .....	<input type="checkbox"/>	På do .....	<input type="checkbox"/>	I garderobene/dusjen ....	<input type="checkbox"/>
På gangen .....	<input type="checkbox"/>	Ute .....	<input type="checkbox"/>	På internett/mobilen .....	<input type="checkbox"/>
				Andre steder .....	<input type="checkbox"/>

Hvis 2 - 3 ganger i måneden eller mer: ⇨

Har du fortalt hva som hendte/hender deg til noen voksne? .....	<input type="checkbox"/>	Nei 1	Ja 2
Vet noen av de voksne på skolen hva som hendte/hender deg? .....	<input type="checkbox"/>		

Hvis 2 - 3 ganger i måneden eller mer: Har noen av de voksne på skolen gjort noe som hjalp deg? .....

Nei, ingenting 1	Ja, litt 2	Ja, mye 3	Vet ikke om de har gjort noe 4	De vet ikke om det 5
---------------------	---------------	--------------	-----------------------------------	-------------------------

**8. Hvor ofte har det hendt at noen slo, dyttet, sparket eller holdt deg fast så du ble redd på skolen i dette skoleåret? .....**

Ikke i det hele tatt 1	En sjelden gang 2	2 - 3 ganger i måneden 3	Omtrent én gang i uken 4	Flere ganger i uken 5
---------------------------	----------------------	-----------------------------	-----------------------------	--------------------------

Hvis 2 - 3 ganger i måneden eller mer: Hvem gjorde det?

↳ Hvis aldri: Hopp til spørsmål 9.

Sett ett eller flere kryss. ⇨

Noen elever i klassen .....	<input type="checkbox"/>	Noen voksne på skolen.....	<input type="checkbox"/>
Andre elever på skolen.....	<input type="checkbox"/>	Andre .....	<input type="checkbox"/>
Noen som ikke gikk på skolen.....	<input type="checkbox"/>	Vet ikke .....	<input type="checkbox"/>

Hvis 2 - 3 ganger i måneden eller mer: Hvor skjedde/skjer det?

Sett ett eller flere kryss. ⇨

I klasserommet .....	<input type="checkbox"/>	På do .....	<input type="checkbox"/>	I garderobene/dusjen .....	<input type="checkbox"/>
På gangen .....	<input type="checkbox"/>	Ute.....	<input type="checkbox"/>	Andre steder.....	<input type="checkbox"/>

Hvis 1 - 2 ganger i måneden eller mer. ⇨

Har du fortalt hva som hendte/hender deg til noen voksne? .....	<input type="checkbox"/>	Nei 1	Ja 2
Vet noen av de voksne på skolen hva som hendte/hender deg? .....	<input type="checkbox"/>		

Hvis 2 - 3 ganger i måneden eller mer: Har noen av de voksne på skolen gjort noe som hjalp deg? .....

Nei, ingen-ting 1	Ja, litt 2	Ja, mye 3	Vet ikke om de har gjort noe 4	De vet ikke om det 5
----------------------	---------------	--------------	-----------------------------------	-------------------------

**9. Hvor ofte har det hendt at noen kommenterte utseendet ditt negativt på skolen i dette skoleåret? .....**

Ikke i det hele tatt 1	En sjelden gang 2	2 - 3 ganger i måneden 3	Omtrent én gang i uken 4	Flere ganger i uken 5
---------------------------	----------------------	-----------------------------	-----------------------------	--------------------------

Hvis 2 - 3 ganger i måneden eller mer: Hvem gjorde det?

↳ Hvis aldri: Hopp til spørsmål 10.

Sett ett eller flere kryss. ⇨

Noen elever i klassen .....	<input type="checkbox"/>	Noen voksne på skolen.....	<input type="checkbox"/>
Andre elever på skolen.....	<input type="checkbox"/>	Andre .....	<input type="checkbox"/>
Noen som ikke gikk på skolen.....	<input type="checkbox"/>	Vet ikke .....	<input type="checkbox"/>

Hvis 2 - 3 ganger i måneden eller mer: Hvor skjedde/skjer det?

Sett ett eller flere kryss. ⇨

I klasserommet .....	<input type="checkbox"/>	På do .....	<input type="checkbox"/>	I garderobene/dusjen .....	<input type="checkbox"/>
På gangen .....	<input type="checkbox"/>	Ute.....	<input type="checkbox"/>	På internett/mobilen .....	<input type="checkbox"/>
				Andre steder.....	<input type="checkbox"/>

Hvis 2 - 3 ganger i måneden eller mer. ⇨

Har du fortalt hva som hendte/hender deg til noen voksne? .....	<input type="checkbox"/>	Nei 1	Ja 2
Vet noen av de voksne på skolen hva som hendte/hender deg? .....	<input type="checkbox"/>		

Hvis 2 - 3 ganger i måneden eller mer: Har noen av de voksne på skolen gjort noe som hjalp deg? .....

Nei, ingen-ting 1	Ja, litt 2	Ja, mye 3	Vet ikke om de har gjort noe 4	De vet ikke om det 5
----------------------	---------------	--------------	-----------------------------------	-------------------------

Husk: Bare ett kryss på hvert spørsmål.

10. Hvor ofte har det hendt at noen tok på kroppen din eller gjorde noe annet seksuelt som du ikke ville på skolen i dette skoleåret? .....

Ikke i det hele tatt 1	En sjelden gang 2	2-3 ganger i måneden 3	Omtrent en gang i uken 4	Flere ganger i uken 5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvis 2 - 3 ganger i måneden eller mer: Hvem gjorde det?

Hvis aldri: Hopp til avsnitt G.

sett ett eller flere kryss. ⇒

Noen elever i klassen .....   
Andre elever på skolen .....   
Noen som ikke gikk på skolen .....

Noen voksne på skolen .....   
Andre .....   
Vet ikke .....

Hvis 2 - 3 ganger i måneden eller mer: Hvor skjedde/skjer det?

sett ett eller flere kryss. ⇒

I klasserommet .....  På do .....   
På gangen .....  Ute .....

I garderobene/dusjen ....   
Andre steder .....

Hvis 2 - 3 ganger i måneden eller mer. ⇒

	Nei 1	Ja 2
Har du fortalt hva som hendte/hender deg til noen voksne? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vet noen av de voksne på skolen hva som hendte/hender deg? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvis 2 - 3 ganger i måneden eller mer: Har noen av de voksne på skolen gjort noe som hjalp deg? .....

De har ikke gjort noe 1	Ja, litt 2	Ja, mye 3	Vet ikke om de har gjort noe 4	De vet ikke om det 5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## G. UTDANNINGS- OG YRKESRÅDGIVNING

1. Så langt på ungdomsskolen, synes du at du har fått et godt grunnlag for videre valg av utdanning og yrke? .....

I svært stor grad 1	I stor grad 2	I noen grad 3	I liten grad 4	Ikke i det hele tatt 5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nå kommer noen påstander om utdannings- og yrkesrådgivningen du har hatt så langt på ungdomsskolen. Kryss av for det som passer best for deg.

2. Så langt på ungdomsskolen har jeg fått kunnskap om ulike utdanninger .....

I svært stor grad 1	I stor grad 2	I noen grad 3	I liten grad 4	Ikke i det hele tatt 5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Så langt på ungdomsskolen har jeg fått kunnskap om arbeidslivet .....

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

4. Så langt på ungdomsskolen har jeg fått hjelp til å tenke på hva jeg vil jobbe med .....

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

5. Så langt på ungdomsskolen har jeg fått hjelp til å tenke på hva slags utdanning jeg vil ta .....

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

## H. GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER

### Regning

- |   | <i>I svært stor grad</i><br>1 | <i>I stor grad</i><br>2  | <i>I noen grad</i><br>3  | <i>I liten grad</i><br>4 | <i>Ikke i det hele tatt</i><br>5 |
|---|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|
| 1. På skolen bruker vi regning i flere fag enn i matematikk.....            | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         |
| 2. Jeg bruker regning for å forstå informasjon i alle eller de fleste fag . | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         |
| 3. Jeg bruker regning til å undersøke ting jeg lurer på.....                | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         |

### Lesing

- |   | <i>Ikke i noen fag</i><br>1 | <i>I svært få fag</i><br>2 | <i>I noen fag</i><br>3   | <i>I mange fag</i><br>4  | <i>I alle eller de fleste fag</i><br>5 |
|---|-----------------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|--|
| 4. På skolen lærer jeg hvordan jeg skal lese ulike tekster for å lære .....         | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               |
| 5. På skolen lærer jeg hvordan jeg skal arbeide med teksten før jeg leser den ..... | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               |
| 6. Jeg lærer hvordan jeg kan arbeide med en tekst for å forstå den..                | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               |
| 7. Jeg lærer hvordan vi kan arbeide med nye ord og begreper for å forstå dem .....  | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               |

### Skriving

- |  | <i>Ikke i noen fag</i><br>1 | <i>I svært få fag</i><br>2 | <i>I noen fag</i><br>3   | <i>I mange fag</i><br>4  | <i>I alle eller de fleste fag</i><br>5 |
|--|-----------------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|--|
| 8. Lærere viser meg eksempler på gode tekster før jeg skriver selv . | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               |
| 9. Lærere viser meg hvordan jeg kan skrive gode tekster.....         | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               |

### Digitale ferdigheter

- |   | <i>Ikke i noen fag</i><br>1 | <i>I svært få fag</i><br>2 | <i>I noen fag</i><br>3   | <i>I mange fag</i><br>4  | <i>I alle eller de fleste fag</i><br>5 |
|---|-----------------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|--|
| 10. På skolen lærer jeg å være kritisk til informasjon jeg finner på internett.....         | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               |
| 11. På skolen lærer jeg hvordan jeg kan bruke digitale verktøy når jeg jobber med fag ..... | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               |

### Muntlige ferdigheter

- |  | <i>Ikke i noen fag</i><br>1 | <i>I svært få fag</i><br>2 | <i>I noen fag</i><br>3   | <i>I mange fag</i><br>4  | <i>I alle eller de fleste fag</i><br>5 |
|--|-----------------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|--|
| 12. I timene jobber vi med forskjellige muntlige aktiviteter for å lære... | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               |
| 13. Jeg lærer hvordan jeg skal bruke argumenter i samtale om fag....       | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>               |

Takk for at du ville svare på spørsmålene!