FORORD

Jeg er nå ved veis ende etter fire års deltidsstudier som masterstudent i Spesialpedagogikk. Denne masteroppgaven er det avsluttende og endelige arbeidet i dette studiet. I mitt arbeid som lærer ved videregående skole møter jeg både elever som viser stor motivasjon for læring, og elever som synes å være umotivert for læring. Noen elever er «sugne» på kunnskap, mens andre er mer likegyldige. Jeg slutter aldri å undre meg over hva som kan fremme lærelysten hos elevene og hvordan jeg som lærer kan bidra til dette ved å tilpasse undervisning og vurdering, der vurdering handler om å fremme elevers læring.

Arbeidet med denne oppgaven har vært en prosess som har vært tidkrevende og utfordrende, men fremfor alt vært drevet av min nysgjerrighet etter å få bedre kjennskap til elevers læringsprosess og livsverden.

Jeg ønsker å takke informantene som har bidratt til at denne studien lot seg gjøre. Takk for at dere er så positive og velvillig, «gir av dere selv», og at dere deler egne opplevelser og synspunkter i denne studien.

Jeg vil rette en stor takk til Ingunn Dahler Hybertsen, som har vært min veileder. Takk for god hjelp og støtte, konstruktive innspill og refleksjoner gjennom hele prosessen. Jeg vil også takke medstudenter ved NTNU for nyttige tilbakemeldinger underveis i mitt prosjekt. Takk til familie, venner og kollegaer for å vise interesse og støtte.

Til slutt vil jeg takke min gode og snille ektemann som tålmodig har holdt ut med meg og mine studier i mange år. Takk til mine to sønner for omtanke og gode innspill.

Trondheim, juli 2017

Lise Andresen Reiten

SAMMENDRAG

Statlige føringer (Sør-Trøndelag Fylkeskommune, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2016a; Meld. St. 28 (2015-2016); NOU, 2015:8) vektlegger at lærerne har behov for å styrke sin fagdidaktiske kompetanse og videreutvikle metoder for undervisning for å fremme elevenes motivasjon for læring. Tidligere studier (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Hattie & Timperley, 2007), både nasjonalt og internasjonalt, retter søkelyset mot skolens målstruktur; om den er læringsorientert eller prestasjonsorientert, og studiene viser at *vurdering for læring* har en læringsfremmende effekt.

I denne studien undersøkes *hvilken sammenheng det er mellom læreres vurderingspraksis og elevers motivasjon for læring*. Det er i studien benyttet kvalitativ metode og kvalitativt intervju, med tre elever og tre lærere på videregående skole.

Studiens hovedfunn indikerer at karakterer er dominerende opp imot elevers mål med og motivasjon for læring. I sine beskrivelser av egen læring kommer elevene til stadighet tilbake til at de måler egen læring opp imot karakterer. Dette finner vi igjen hos lærerne, som forteller at elevene legger stor vekt på betydningen av karakterer. Et annet hovedfunn er at elevene og lærerne har ulik forståelse av hva de legger i begrepet *vurdering*. Elevene knytter vurdering opp imot hvordan de kan forbedre karakteren ut ifra hvilke tilbakemeldinger de får fra læreren, og beskriver at dette er motivasjonen for dem. Lærerne vektlegger at det skjer vurdering kontinuerlig, i alle deler av elevenes læringsprosess. Et tredje funn er at elevene viser at de tar ansvar for egen læring og har bevissthet om egen læringsprosess. Lærerne beskriver at elevens ansvar for egen læring og bevissthet om egen læringsprosess er økende.

Studiens viser at sammenhengen mellom *læreres vurderingspraksis*, karakterer, forståelse av vurdering og ansvar for egen læring er av stor betydning for *elevers motivasjon for læring*. Implikasjoner vil være at elever og lærere, og lærere seg imellom, sammen har en dialog for å utforske og definere hva *vurdering* innebærer, for ved dette å få en enhetlig forståelse av begrepet og få en tilpasset opplæring som vil øke elevenes motivasjon for læring.

Innhold

KAPITTEL 1 INNLEDNING 1
1.1. OPPGAVENS OPPBYGGING 3
KAPITTEL 2 TEORI 5
2.1 MOTIVASJON FOR LÆRING 5
2.2 VURDERINGSPRAKSIS 10
2.3 OPPSUMMERING 19
KAPITTEL 3 METODE 21
3.1 FORFORSTÅELSE 21
3.2 FORSKNINGSDESIGN OG INNSAMLING AV DATA 22
3.3 ORGANISERING, BEARBEIDING OG ANALYSE AV DATA 25
3.4 STUDIENS TROVERDIGHET 28
3.5 ETISKE PERSPEKTIVER 30
KAPITTEL 4 PRESENTASJON AV FUNN 33
4.1 KARAKTERER OVERSKYGGER ALT 33
4.2 ULIK FORSTÅELSE AV VURDERING 36
4.3 ANSVAR FOR EGEN LÆRING 40
4.4 OPPSUMMERING 48
KAPITTEL 5 ANALYSE OG DRØFTING 49
5.1 PÅ HVILKEN MÅTE KAN KARAKTERER MOTIVERE FOR LÆRING? 49
5.2 HVA INNEBÆRER VURDERING FOR ELEVENE OG FOR LÆRERNE? 51
5.3 HVILKEN BEVISSTHET HAR ELEVENE OM EGEN LÆRINGSPROSESS? 53
5.4 SAMMENHENGEN MELLOM LÆRERES VURDERINGSPRAKSIS OG ELEVERS MOTIVASJON FOR LÆRING 55
5.5 AVSLUTNING OG IMPLIKASJONER 58
REFERANSELISTE 61
VEDLEGG 1 67
TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER 67
VEDLEGG 2 70
BEKREFTELSE PÅ ENDRING 70
VEDLEGG 3 71
FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKTET OG SKJEMA FOR SAMTYKKE. ELEVER 71
VEDLEGG 4 74
INTERVJUGUIDE ELEVER 74

VEDLEGG 5 78
FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKTET OG SKJEMA FOR SAMTYKKE. LÆRERE 78
VEDLEGG 6 81
INTERVJUGUIDE LÆRERE 81

Figurliste

FIGUR 1: 13
FRITT ETTER GAMLEM (2015, S.27) 13
FIGUR 2: 20
SAMMENHENGEN MELLOM VURDERINGSPRAKSIS OG MOTIVASJON FOR LÆRING 20
FIGUR 3: 58
SAMMENHENGEN MELLOM VURDERINGSPRAKSIS, MOTIVASJON FOR LÆRING, KARAKTERER, FORSTÅELSE AV VURDERING, ANSVAR FOR EGEN LÆRING 58

Tabelliste

TABELL 1: 26
KODER 26
TABELL 2: 26
KATEGORIER OG KODER 26
TABELL 3: 27
KATEGORIER 27

KAPITTEL 1 INNLEDNING

Skolens- og lærernes vurderingskompetanse er kontinuerlig til evaluering i pedagogiske miljøer og utdanningspolitikk. Hva er så «drivkraften»; motivasjonen, for læring hos elevene? Hvilken betydning har lærernes vurderingspraksis for elevenes motivasjon for læring, og hvordan kan læreren tilrettelegge for best mulig læring?

Formålet med vurdering i fag er å fremme læring og uttrykke kompetansen til eleven underveis og ved avslutningen av opplæringa, og *underveisvurdering* skal brukes som grunnlag for tilpassa opplæring for eleven (Forskrift til Opplæringslova, 2009, §3-11). Underveisvurdering er en viktig del av en undervisningspraksis som skal fremme elevens læring og fremme et læringsmiljø som preges av at elevenes relasjoner, motivasjon og følelser tas hensyn til i undervisningen (NOU, 2015:8). Utdanningsdirektoratet (2015a) vektlegger at vurderingskultur og læreres vurderingspraksis har stor betydning for elevers læringsutbytte.

Statlige føringer (Sør-Trøndelag Fylkeskommune, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2016a; Meld. St. Nr. 16 (2006-2007); Meld. St. Nr. 22 (2010-2011); Meld. St. 28 (2015-2016); Sør-Trøndelag fylkeskommune, 2017a; Sør-Trøndelag fylkeskommune, 2017b) og undersøkelser (Wendelborg, Røe, Federici, & Caspersen, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2011) viser at elevers motivasjon for skolefagene og *vurdering for læring* synker markant med økende trinn/alder, og det vektlegges å videreutvikle lærerens kompetanse og forståelse for vurdering som redskap for læring. Ludvigsenutvalget vektlegger i *Fremtidens skole* (NOU, 2015:8) at lærerne vil ha behov for å styrke sin fagdidaktiske kompetanse og videreutvikle metoder for undervisning.

Ulike internasjonale studier viser at vurdering for læring har en læringsfremmende effekt (Black & Wiliam, 1998a; Hattie & Timperley, 2007). Black og Wiliam var i flere år medlem i Assessment Reform Groupe (ARG) (Nuffield Foundation, 2016). Kjernen i deres filosofi er at elevene må ha en aktiv rolle i egen læring; noe som innebærer at elevene tar tilbakemeldingene og jobber aktivt med dem (ARG, 1999). Ifølge Skaalvik og Skaalvik

(2011) kan skolens målstruktur, om den er *læringsorientert* eller *prestasjonsorientert*, gi uttrykk for skolens verdigrunnlag. Norge deltar i flere internasjonale studier som: PISA, TIMSS og TALIS (Utdanningsdirektoratet, 2016b), der norske elevers prestasjoner måles opp imot resultater fra elever i andre land.

Ifølge Befring (2012) vil elevene ved å få en undervisning som er tilpasset deres mestringsnivå, kunne øke trivsel og skolefaglige prestasjoner. «Opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene hos den enkelte elev…» (Opplæringslova, 1998, §1-3). Elever som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §5-1). Pedagogisk-psykologisk tjeneste skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge til rette opplæringen for elever med særskilte behov (Opplæringslova, 1998, §5-6). Ut ifra egen erfaring i videregående opplæring er det i de ordinære klassene få lærere med spesialpedagogisk utdannelse, og få elever som får spesialpedagogisk undervisning på individnivå. Både på individnivå- og systemnivå kan det slik jeg ser det, synes som om tilpasset undervisning og spesialpedagogisk undervisning er begreper som er på vei til å nærme seg hverandre synonymt. Det er ikke slik at spesialpedagogikk som fag har noen overordnet eller enhetlig teori som danner basis for fagets egenart og utvikling (Groven, 2013, s.48), og spesialpedagog er heller ikke en beskyttet tittel.

Formålet med denne studien er å rette søkelys mot, og få kunnskap om, hva elever på videregående skole opplever som viktig ved læreres vurderingspraksis for deres motivasjon for læring. For å belyse problemstillingen fra ulike ståsted, der ulike kilder kan bekrefte og understøtte hverandre, vil også lærernes beskrivelser av hva de opplever er av betydning ved vurderingspraksis for elevers motivasjon for læring bli undersøkt.

Problemstillingen jeg ønsker å undersøke er: *Hvilken sammenheng er det mellom læreres vurderingspraksis og elevers motivasjon for læring?*

Problemstillingen belyses empirisk med kvalitativ metode og intervjuundersøkelse. Problemstillingen videreutvikles ved hjelp av teori og tidligere studier, og det utledes forskningsspørsmål.

1.1. Oppgavens oppbygging

Denne studiens oppbygging består av fem kapitler. *Kapittel to* omhandler teori og forskning som belyser problemstillingen, og tre forskningsspørsmål blir presentert. Kapittelet er strukturert etter temaene: 1. Motivasjon for læring og 2. Vurderingspraksis. *Kapittel tre* presenterer og redegjør for metodisk tilnærming og for forskningsprosessen. *Kapittel fire* omhandler presentasjon av funn. Funnene blir presentert med overskriftene: 1. Karakterer overskygger alt, 2. Ulik forståelse av vurdering og 3. Ansvar for egen læring. I *kapittel fem* diskuteres funnene som er presentert i kapittel fire. Funnene diskuteres med utgangspunkt i forskningsspørsmålene og tidligere forskning og teori.

KAPITTEL 2 TEORI

Denne studien har som formål å få svar på *hva et utvalg av elever og lærere på videregående skole opplever som viktig ved læreres vurderingspraksis for elevers motivasjon for læring*. I dette kapittelet vil teori og forskning som belyser temaet bli gjort rede for. Kapittelet omhandler sammenhengen mellom motivasjon og læring. Når det gjelder motivasjon rettes fokus mot: indre-, ytre- og amotivasjon, eleven som aktør (agent i eget liv), mestring, selvoppfatning og selvbestemmelse. Når det gjelder læring rettes fokus mot relasjon; lærer-elev-lærer, læringsmiljøet, klasseledelse, metakognisjon og selvregulering. Videre redegjøres det for betydningen av vurderingspraksis, med fokusområdene formativ og summativ vurderingspraksis, målrelatert vurdering, tilbakemelding (feedback), tidsspenn på tilbakemelding, egenvurdering og medbestemmelse, elevsamtalen og pedagogiske implikasjoner og tilpasset opplæring. Kapittelet avsluttes med oppsummering av kapittelets hovedpunkter og modell, som gir uttrykk for at vurderingspraksis og motivasjon og læring står i gjensidige relasjoner til hverandre.

2.1 Motivasjon for læring

Tilbakemelding er ifølge Dysthe (2008) et av de mest dokumenterte funn i internasjonal pedagogisk forskning, og er av stor viktighet for læring og for å fremme elevene sine prestasjoner (Crooks, 1988; Black & Wiliam, 1998b; Hattie & Timperley, 2007). Studier viser at positive tilbakemeldinger fremmer motivasjon, mens negativ tilbakemelding hemmer motivasjon (Ryan & Deci, 2000). Elevenes motivasjon for læring er avgjørende for hva de lærer (Gangstad, 2014).

2.1.1 Motivasjon

Å motivere og stimulere elevene til faglig innsats er en av lærerens viktigste oppgaver (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2009). Motivasjon har betydning både for elevens valg av aktiviteter, elevens innsats og utholdenhet, for om eleven søker hjelp og for de utdanningsvalg eleven gjør i videregående skole (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Skaalvik og Skaalvik (2011) påpeker at motivasjon ikke er noe som kan observeres, men at motivasjon kan lede til atferd.

I skolen blir motivasjon gjerne beskrevet som prestasjonsmotivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Skaalvik og Skaalvik (2011) er opptatt av at forhold som skolens målstruktur, faglig tilpassing av undervisningen og støttende lærere har betydning for elevenes motivasjon for læring. Skolens målstruktur handler om de signaler skolene sender til elevene om hva som er av verdi i skolen; hva som er uttrykk for skolens verdigrunnlag. Er det av viktighet at elevene lærer, utvikler seg, har framgang og gjør sitt beste, som betegnes som en *læringsorientert målstruktur*, eller er det resultatene som teller, og at en gjør det bedre enn andre, som betegnes som *prestasjonsorientert målstruktur* (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

I Skaalvik og Skaalviks (2011) undersøkelse, der deltakere var fra 4. og 10. trinn og fra 8.-10. trinn, var fokuset rettet mot innsats og hjelpesøkende atferd. Tolkning av resultatene viste at skolen vil få det mest adekvate læringsmiljøet hvis den utvikler en læringsorientert målstruktur, og at dette er sterkt relatert til innsats og hjelpesøkende atferd. Videre ble resultatene tolket slik at det som sterkest predikerte elevers motivasjon var å ha støtte av lærerne og en positiv faglig selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Motivasjon kan defineres som: «… enhver disposisjon eller tilstand i individet som mobiliserer energi og retning for en handling eller aktivitet» (Lillemyr, 2007, s.23) og «… det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder denne aktiviteten ved like, og det som gir den mål og mening» (Imsen, 2005, s.375).

> To be motivated means *to be moved* to do something. A person who feels no impetus or inspiration to act is thus characterized as unmotivated, whereas someone who is energized or activated toward an end is considered motivated. Most everyone who works or plays with others is, accordingly, concerned with motivation, facing the question of how much motivation those others, or oneself, has for a task, and practitioners of all types face the pregenital task of fostering more versus less motivation in those around them. (Ryan & Deci, 2000, s.1)

Ifølge Ryan og Deci (2000) skilles det mellom *indre motivasjon*, *ytre motivasjon* og *amotivasjon*. Ryan og Deci (2000, s.3) betegner indre motivert atferd slik: «The doing of an activity for its inherent satisfactions rather than for some separable consequences». Dette indikerer at en person gjør en aktivitet på grunn av interesse for selve aktiviteten, og denne aktiviteten er belønning nok i seg selv. *Indre motivert* atferd, som benevnes som

selvbestemmende aktiviteter, utføres av interesse eller fordi aktiviteten gir glede i seg selv. *Ytre motivasjon:* er når personen gjør noe fordi han ønsker å oppnå en belønning eller et mål utenfor selve aktiviteten (Ryan & Deci, 2000). *Amotivasjon* beskrives som å stille seg likegyldig til noe; man er hverken motivert til å velge eller velge bort; det har ikke noen hensikt eller betydning hva man gjør, det vil for eleven være likegyldig om han/hun gjør en innsats eller ikke – det vil uansett være ytre forhold som bestemmer (Lillemyr, 2007). Amotivasjon kobles gjerne til begrepet *lært hjelpeløshet.* Eleven vil ikke se seg selv som aktør i eget liv; det vil være skolen og samfunnet som system som bestemmer. Nordahl (2010) vektlegger at for å få en forståelse av elevers oppfatninger, erfaringer og handlinger, bør elevene betraktes som aktører i eget liv, og dermed vil de være er i stand til å kunne skape mening i tilværelsen.

Forventning om mestring eller forventningen om å greie oppgavene og å kunne nå målet, og å ha tro på egne evner er den viktigste forutsetningen for å kunne være *agent i eget liv* (Bandura, 1997). Ifølge Atkinson (som sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2013) vil det i en prestasjonssituasjon melde seg to motiver: motivet for å oppnå suksess og motivet for å unngå å mislykkes. Hvor stor viktighet det er for personene, i en gitt situasjon, å lykkes/unngå å mislykkes har opphav i verdien av suksess og nederlag; forventning om suksess eller nederlag i en konkret situasjon er resultat av tidligere erfaringer om å mestre/ikke mestre lignende oppgaver. Mestringserfaringer er den viktigste kilden til forventning om mestring (Bandura, 1997). Dette innebærer personens forventninger om å være i stand til å utføre en bestemt oppgave, og personens forventninger om hva som kommer til å skje hvis en greier oppgaven. Forventning om mestring, *self-efficacy*, er ikke en stabil egenskap ved personen, men påvirkes av situasjonen; faktorer i miljøet. Det skilles mellom *efficacy expectations* (personenes forventninger om å være i stand til å utføre en bestemt oppgave) og *outcome expectations* (personens forventninger om hva som kommer til å skje hvis en greier oppgaven) (Bandura, 1997). Hva er så menneskets opplevelser av årsaker til sine og andre menneskers handlinger; var det uflaks, oppgavene for vanskelige, instruksjonene for dårlige, synes du selv at du gjorde det godt, eller var det ikke av så stor viktighet å gjøre det godt? *Attribusjon* kan sees på som en prosess der årsakene bak en handling/prestasjon blir forsøkt tolket. På dette kan mennesket ha både *indre* forklaringer (evner, innsats) og *ytre* forklaringer (flaks, andre personer tildeles æren) (Manger, 2012).

Menneskets ønske om å mestre utfordringer i miljøet danner ifølge White (som sitert i Lillemyr, 2007) grunnlaget for mestringsmotivasjon, og tilsier at samspillet mellom mennesket og miljøet har innvirkning på menneskets utvikling. «… the individual´s behavior is based not on what he or she is actually like but on what the individual *thinks* he or she is like» (Rosenberg, som sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.80). Ifølge Lillemyr (2007) kan selvoppfatning sees på som en samlebetegnelse for alle sider av selvopplevelse og selvfølelse, og alle vil ha sin egen *selvoppfatningsprofil*. Selv om dette vil være et individuelt fenomen, vil selvoppfatningen være påvirket av miljøet; av venner, søsken, foreldre og lærere. Lillemyr (2007, s.82) sier følgende om selvoppfatning: «Selvoppfatning som begrep omfatter alt det barnet har av holdninger, viten og følelser overfor seg selv når det erfarer seg selv, vurderer seg selv, og opplever seg selv. Selvoppfatning er den bevisste oppfatningen barnet har av seg selv».

Ryan og Deci (1985) har utviklet en teori om ytre – og indre motivasjon; teorien om selvbestemmelse (self-determination theory, SDT). Ryan og Deci definerer indre motivert atferd som i tidligere nevnte definisjon, og i tillegg som en funksjon av grunnleggende psykologiske behov som: 1. *Behovet for autonomi eller selvbestemmelse*, 2. *Behovet for kompetanse* og 3. *Behovet for tilhørighet*. Oppfyllelse av disse behovene vil lede til indre motivasjon (Urdan & Turner, 2005). Selvbestemmelse er det behovet som vektlegges tyngst (Ryan & Deci, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2013), og betegnes som en forutsetning for indre motivasjon. «… learning that is controlled by others is not owned» (Urdan &Turner, 2005, s.303).

2.1.2 Læring

I Prinsipp for opplæringa, Læringsplakaten, beskrives at skolen og lærebedriften skal: «… stimulere lærelyst, evne til å halde ut og nyfikne blant elevane og lærlingane/ lærekandidatane» (Kunnskapsdepartementet, 2006). Hva *er* så læring, hva skal til for at læring skal kunne skje og hva er et godt læringsmiljø? Er det slik at det undervises i noe som så deltakerne i større eller mindre grad lærer (Illeris, 2000)? Å lære kan defineres som å lære nye ting, andre ting som du ikke visste tidligere og å øke din kunnskap (Säljø, 1979). Ifølge Hilgard og Atkinson (1967) er læring en forholdsvis permanent atferdsforandring som oppstår på bakgrunn av erfaring. Læring skjer i et gjensidig samspill mellom atferd, personlige faktorer og miljø (Bandura, 1997). Læring er et sosialt anliggende som skjer i en sosial

situasjon, og både språk og sosiale forhold bidrar til å utforme kunnskapen (Vygotsky, som sitert i Imsen, 2003). Nærmeste utviklingssone, eller den *proksimale utviklingssonen*, er sentral i Vygotskys teori (som sitert i Imsen, 2005). Hva barnet kan mestre på egen hånd og hva barnet klarer med hjelp og støtte, er to nivåer, der forskjellen mellom disse nivåene kalles den *proksimale utviklingssonen*.

Dysthe (2001) vektlegger at læring har med relasjoner mellom mennesker å gjøre. Ifølge Hattie (2009b) har læreren og lærerens interaksjon med elevene stor effekt på læring. Læreren må kunne se læring gjennom elevenes øyne, og gjøre undervisningen og læringen slik at dette blir synlig for eleven selv; *synlig læring*. Det er tre kompetanser som bidrar til læring hos barn og unge: 1. Relasjonskompetanse, 2. Regelledelseskompetanse og 3. Didaktikkompetanse (Nordenbo, Søgaard Larsen, Tiftikci, Wendt, & Østergaard, 2008). Å ha en god relasjon handler om interaksjon med elevene; være menneske, kunne kommunisere og samhandle med andre (Nordahl, 2010). Dette indikerer at elevens stemme blir hørt – og vektlagt, ved at læreren anerkjenner, respekterer, bryr seg om, lytter, viser interesse, oppmuntrer og støtter eleven, og at læreren «liker» eleven (Nordahl, 2010). Ifølge Vetrhus og Bjelland (2006) er viktige faktorer som har betydning for læring «å bli sett» av læreren og at læreren gir positiv respons på det de gjør riktig; ikke det de gjør feil. Begrepet *den signifikante andre* uttrykker hvor viktig relasjoner og mennesker rundt oss er, noe som kan være både medelever og lærere, og er en grunnleggende del av Meads teori om sosialitet; *Taking the perspective of the other* (Vaage, 2001).

Både læring, motivasjon og utvikling av selvoppfatning skjer i samspill med miljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Læringsmiljøet kan ansees som det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen og de vurderingene som *eleven* erfarer eller opplever i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Grunnleggende for læringsmiljøet er i hvilken grad undervisningen tilpasses elevenes læreforutsetninger. Videre er de vurderinger og tilbakemeldinger som eleven mottar av viktighet for læringsmiljøet. Skolens målstruktur, hva skolen legger vekt på, struktur, klasseledelse, oversikt og forutsigbarhet, samt medbestemmelse og autonomistøtte er av viktighet for et godt læringsmiljø (Skaalvik, & Skaalvik, 2013; Bergkastet m.fl., 2009). To kompetanseområder som ifølge Bergkastet m.fl. (2009) gjensidig påvirker hverandre, er å kunne etablere positive relasjoner til elevene sine og være tydelig lærer.

Ifølge Marzano, Marzano og Pickering (2003) er de viktigste faktorene som har påvirkning på elevenes læring læreren og lærerens ledelse; klasseledelse. Klasseledelse handler om å skape gode betingelser for faglig og sosial læring og kan defineres som: «… lærerens evne til å skape et positivt klima eller læringsmiljø, lærerens evne til å etablere og bevare arbeidsro og lærerens evne til å motivere elevene til arbeidsinnsats» (Nordahl, 2012b, s.13). Marzano m.fl. (2003) påpeker at det mest åpenbare aspektet ved effektiv klasseromsledelse er utforming og implementering av regler og rutiner. I et klasserom der regler følges skapes et læringsklima hvor læringsaktiviteter får råde, og der struktur og tydelighet skaper trygghet for elevene (Nordahl, 2010b; Bergkastet m.fl., 2009; Ogden, 2012).

I *Fremtidens skole* (NOU, 2015:8, s.27) legges det vekt på betydningen av *selvregulert læring*: «Selvregulert læring betyr at elevene over tid lærer å ta initiativer og styre deler av egen læringsprosess». Dette innebærer at elevene kan reflektere over hensikten med det de lærer, hva de har lært og hvordan de lærer. Selvregulert læring, sammen med metagkognisjon sees på som forutsetninger for å lære i alle fag, og bør utvikles som en integrert del av læringen. Ryan og Deci (2002) viser i sin forskning til at selvregulerte handlinger indikerer motivasjonen som gir læring av høy kvalitet og sunn personlighetsutvikling – dette i motsetning til kontrollregulerte. Hopfenbeck (2014) beskriver selvregulert læring som en prosess, der eleven stadig kan lære mer om hva som skal til for å øke læringen. Det handler om på hvilken måte eleven kan læres i å ta ansvar for egne læringsprosesser, kjennskap til ulike læringsstrategier og kunne ha evnen til å velge hensiktsmessige strategier. Bruner (1970) vektlegger at overføring av kunnskap og forståelse kan oppnås ved egnet læring, og at man ved å lære på den rette måten kan lære «kunsten å lære». Illeris (2000) vektlegger at metalæring krever en sterk motivasjon, i form av personlig interesse eller en subjektiv opplevelse av sosial forpliktelse.

2.2 Vurderingspraksis

Jeg vil her, gjennom teori og tidligere forskning, belyse hva vurderingspraksis og vurderingsbegrepet innebærer, og læreres og elevers felles forståelse av vurderingspraksis og vurderingsbegreper.

Læreres vurderingspraksis tar utgangspunkt i tre poler: egenpraksis, styringsdokument og teori- og kunnskapsbasert forskning (Smith, 2011, som sitert i Gamlem, 2015). Ulike vurderingsbegrep blir brukt for å forklare ulike former for hvordan tilbakemeldinger blir praktisert av lærere. Begrepet *tilbakemelding* beskriver en informasjon som har til formål å støtte videre læring (Gamlem, 2015). Hvordan tilbakemeldinger blir praktisert av lærere og forstått i læringsaktivitet hos elever vil være av betydning for elevers læring. Utdanningsdirektoratet (2015a) vektlegger å fremme bedre vurderingspraksis, og retter oppmerksomheten mot underveisvurdering som redskap i læringsprosessen.

Vurdering betegnes gjerne som å evaluere, analysere, kritisere, undersøke, gradere, teste, studere og inspisere (Allerup, Jansen & Weng, 2011). Vurdering relatert til evaluering legger stor vekt på å bestemme en verdi forstått som at noe er godt eller dårlig, eller at det er i samsvar med intensjonene for og resultatene av undervisningen (Nordahl, 2012a). Ifølge Nordahl (2012a) vil vurdering ha som mål å forbedre undervisningen, læringsmiljøet og elevens sosiale og faglige læringsutbytte, noe som indikerer at vurdering skal ha en funksjon / være til nytte for både elevenes læring og lærernes undervisning. Vurdering av elevers læring er en prosess som inkluderer lærerens ønske om å lære mer om å vurdere elevens ferdigheter (Dobson, Eggen & Smith, 2009). Aamodt (2013) legger vekt på at muntlige tilbakemeldinger, kombinert med skriftlige, har større effekt på elevens læringsutbytte, enn kun skriftlige tilbakemeldinger. Spesielt vil dette gjelde ved vurderinger med karakter.

2.2.1 Formativ og summativ vurderingspraksis

Det har vært vanlig å skille mellom formativ og summativ vurdering. Formativ og summativ vurdering er i Forskrift til Opplæringslova (2009) byttet ut med begrepene *underveisvurdering* og *sluttvurdering*: «Underveisvurdering skal brukes som et redskap i læreprosessen og som grunnlag for tilpasset opplæring» (§3-11). «Sluttvurdering skal gi informasjon om nivået til eleven, lærlingen og lærekandidaten ved avslutningen av opplæringen i faget» (§3-17). Utdanningsdirektoratet (2014) beskriver *vurdering for læring* som en vurderingskultur og en vurderingspraksis som har læring som mål. Her beskrives vurdering for læring med disse fokusområdene: 1. Fire prinsipp for underveisvurdering, 2. Underveis- og sluttvurdering, 3. Rettferdig og relevant vurdering og 4. Utviklingsarbeid og lærende nettverk. Jeg ser det slik at

begrepene *formativ vurdering*, *vurdering for læring* og *underveisvurdering* av Utdannings-direktoratet brukes som synonyme begreper.

«Underveisvurderingen skal inneholde informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten og gi veiledning om hvordan hun eller han kan utvikle kompetansen sin i faget» (Forskrift til Opplæringslova, 2009, §3-11). Underveisvurdering handler om å gi elevene informasjon om nåværende kompetanse opp imot gitte mål; læreplanmål. Gamlem (2015, s.28) definerer underveisvurdering slik:

> Underveisvurdering er en del av den daglige vurderingspraksisen til elever og lærere med utgangspunkt i å søke etter og tolke vurderingsuttrykk som kan brukes til å avgjøre hva elever mestrer og forstår, hva de trenger for å komme videre mot et mål og hvordan de best kan komme dit.

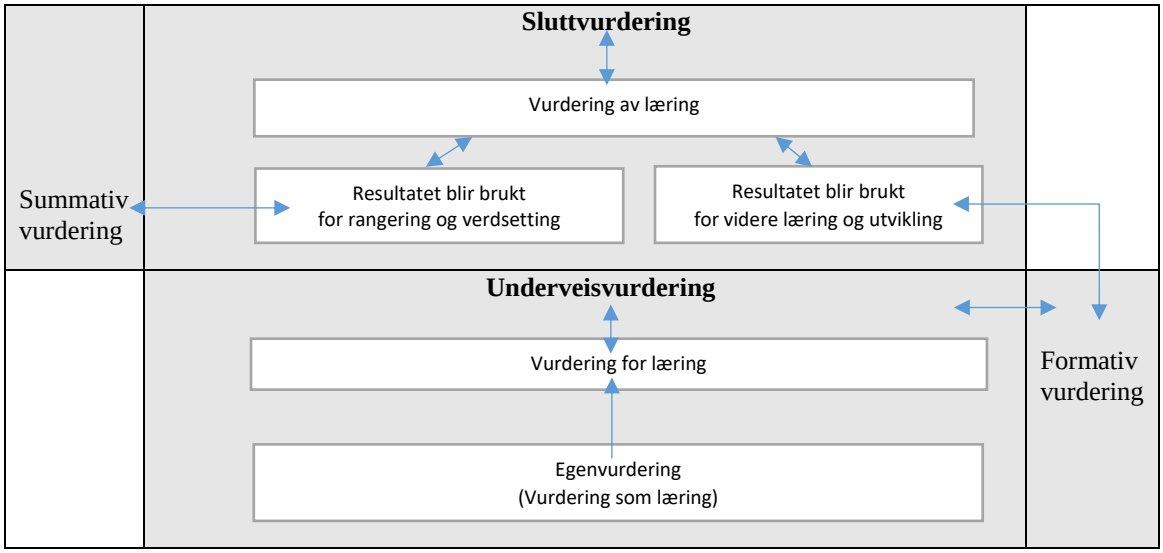
Ifølge Utdanningsdirektoratet (2015b) er det fire prinsipper som er sentrale for en læringsfremmende underveisvurdering. Elevene og lærlingene skal: 1. Forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem, 2. Få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen, 3. Få råd om hvordan de kan forbedre seg og 4. Være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling.

Formativ vurdering er en av de faktorene som har best effekt på elevers læring (Hattie, 2009b). Black og Wiliam (2009, s.7) definerer formativ vurdering slik:

> Practice in a classroom is formative to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have taken in the absence of the evidence that was elicited.

Utfordringen med bruk av begrepene summativ og formativ vurdering kan være hvilken betydning man legger i begrepene. Gamlem (2015) peker på at lærere og skoleleder kan tro at de arbeider med formativ vurdering, mens det egentlig arbeides etter vektlegging av

dokumentasjon av læring; altså en summativ tradisjon. Dette ved at lærerne mener at de bruker formative underveisvurderinger som vurderingspraksiser, mens de i praksis jobber etter prinsipper som er styrt av sluttresultater; en summativ vurderingspraksis. Gamlem (2015) vektlegger at ulike vurderingsbegrep kan forstås ut fra ulike vurderingspraksiser.



Figur 1: Fritt etter Gamlem (2015, s.27).

2.2.2 Målrelatert vurdering

Forskrift til Opplæringslova (2009, §3-1) gir elevene rett til å bli kjent med målene for opplæringen og hva som vektlegges i vurderingen. Engh, Dobson og Høihilder (2007) viser til at det i Læreplanverket for Kunnskapsløftet beskrives hvilke kompetansemål som eleven skal nå; karakteren kan ses på som et mål på hvor langt eleven er kommet i å nå disse, også kalt *målrelatert vurdering*. Nordahl (2012a) fremhever at kompetansemålene må brytes ned til delmål, *kjennetegn på måloppnåelse*, og at det utvikles kriterier, *vurderingskriterier*, slik at elvene blir bevisstgjort på hva som kreves for å oppnå kompetansemålene.

2.2.3 Tilbakemelding (feedback)

Hattie (2009b) fant i sin forskning, med sammenfatning av 800 metaanalyser knyttet til faktorer som påvirker skoleelevers prestasjoner, at feedback var en av de mest betydningsfulle

faktorene (d= 0,73) som har effekt på elevens læring (Hattie, 2009b, s.260). «Formålet med tilbakemeldinger er å redusere avvik mellom nåværende forståelse og innsats og læringsmål» (Hattie, 2009b, s.263). Feedback er mest effektfullt når lærerne tilpasser undervisningen ut ifra informasjon læreren får fra elvene og at læreren gjør læring synlig. Hattie (2009b) oppdaget at tilbakemeldinger som *elevene* ga til lærerne var mest effektive; elevene kan gi læreren tilbakemeldinger om hva elevene kan, hva de forstår, hvor de gjør feil, når det er misforståelser, eller når de er engasjert. I didaktisk relasjonstenkning vil de ulike didaktiske faktorene påvirke hverandre gjensidig, noe som indikerer at undervisningen må betraktes som en helhet, der vurdering, rammefaktorer, læringsaktiviteter, mål, elevens forutsetninger, arbeidsmåter og innhold gjensidig vil påvirke hverandre (Imsen, 2003; Nordahl, 2012a).

Hvordan tilbakemeldingene blir mottatt, tolket og forstått av elevene vil kunne ha betydning for elevenes prestasjoner. Carless (2006) gjorde en undersøkelse der elever og lærere blir spurt om læreren ga detaljerte tilbakemeldinger som hjalp elevene til bedre prestasjoner på neste oppgaver. Ca. 70 % av lærerne svarte at de ga detaljerte tilbakemeldinger, mens 45 % av elevene var enige i lærernes påstander. Gamlem (2014) fant i sin studie, med datainnsamling fra fire ungdomsskoler, at forståelsen og tilbakemeldingspraksisen ikke er lik blant lærerne og at elevene ønsket både mer tilbakemeldinger og tilbakemeldinger som de kunne bruke til å oppnå høyere måloppnåelse. Studien viste også at ulike lærere har ulik forståelse av tilbakemeldinger som gir støtte for læring, basert på deres egen forståelse.

Dysthe (2008) vektlegger at tilbakemelding har sitt utspring i vurdering, og at tilbakemeldingene fungerer best når kommentarene ikke blir kombinert med karakterer; karakterer vil ta fokuset bort fra kommentarene. Dette finner vi igjen hos Black m.fl. (som sitert i Nordahl, 2012a, s.28); karakterer har ikke noen læringseffekt alene. Det er tilbakemeldinger som gis fortløpende og som er relatert til læreplanmål, som har størst innvirkning på elevers læring. Feedback gir størst effekt, og er den mest virkningsfulle tilbakemeldingen, når den knyttes til en læringskontekst og medfører refleksjon (Hattie & Timperley, 2007). Dette er en del av læringsprosessen og skal bidra til at eleven blir bevisst på *gapet* mellom hvor de står i dag og hvor de skal. «It is closing the gap between where students are and where they are aiming to be that leads to the power of feedback» (Hattie, 2009a, s.174).

Hattie (2009b, s.265) vektlegger at effektiv feedback innebærer at læreren besvarer og reflekterer over disse spørsmålene: 1. Feed up – mål, hvor går jeg? – Tilbakemeldingene må rettes mot oppgaven, 2.Feed back – hvordan gjør jeg det? – Tilbakemeldingene må rettes mot prosessen og 3. Feed forward – hvor skal jeg gå videre? – Tilbakemeldingene må rettes mot videre mål. Ifølge Dysthe (2008) er det punkt 3 som elevene er mest misfornøyd med og som er det vanskeligste for læreren. Hva konkret skal eleven gjøre for å bli bedre? Videre vektlegges at tilbakemeldinger som peker framover (feed forward) vil ha størst effekt om de gis ofte i den daglige undervisningen, de må være faglig relevant og knyttet til mål for opplæringen, for å være en motiverende faktor (Black & Wiliam, 1998b). For å gi elevene følelse av hva de mestrer godt og ikke så godt, kreves det begrunnelser og tilbakemelding om veien videre. Tilbakemeldingene må være tydelige og konkrete for å bevisstgjøre elevene, slik at de blir bevisst eget ståsted og for å kunne være en motivasjon videre i deres læringsarbeid og utvikling (Black & Wiliam, 1998b).

2.2.4 Tidsspenn på tilbakemelding

Black og Wiliam (1998a) hevder at tidspunktet, tidsspennet, som tilbakemeldingen gis på kan ha betydning for elevers læring. De skiller mellom *det lange tidsspennet*, *det mellomlange tidsspennet* og *det korte tidsspennet*. *Det lange tidsspennet* er vurderinger i en periode fra et halvt til ett år. Eksempler på slike tilbakemeldinger kan være elevsamtalen og halvårsvurderinger. *Det mellomlange tidsspennet* er tilbakemeldinger i en periode, på en til fire uker. Viktigheten av at både elev og lærer gir tilbakemeldinger fremheves (Black & Wiliam, 1998a). *Det korte tidsspennet* er vurderinger som gis fra dag til dag, time til time. Læreren sjekker ut om elvene henger med og forstår lærestoffet, og elevens refleksjon fremmes (Black & Wiliam, 1998a).

2.2.5 Egenvurdering og medbestemmelse

Elevers egenvurdering og medbestemmelse vektlegges å ha stor betydning for elevers læring. Formålet med egenvurdering er at eleven skal være aktivt med i opplæringen, at eleven reflekterer over og blir bevisst på egen læring, og at eleven skal delta aktivt i vurderinga av eget arbeid, egen kompetanse og egen faglige utvikling (Forskrift til Opplæringslova, 2009, §3-12). Ved at elevene lærer å vurdere seg selv, står de i posisjon til å forstå hva de skal lære,

hvorfor de skal lære det og hvordan de skal komme til målet med læringen (Black & Wiliam, 1998b). Både egenvurdering og medelevvurdering innebærer at elevene gir hverandre tilbakemeldinger etter fastsatte kriterier som er bestemt på forhånd. Ved at elevene selv er med på å bestemme/fastsette kriteriene, vil de få et eierskap til kriteriene, og derved stå i bedre posisjon til å vite hva tilbakemeldingene skal gis ut fra. At elevene jobber sammen om vurdering, blir vektlagt som en verdi i seg selv, ved at de utvikler og skaper et fellesskap med hverandre, både når det gjelder å få tillit til hverandre og skape et felles vurderingsspråk (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2006).

For at elevene skal kunne vurdere seg selv, må elevene lære å vurdere seg selv; de må ha en forståelse av målet med det de skal lære slik at de kan forstå hva de skal gjøre for å nå målet (Black & Wiliam, 1998a). Forutsetninger som er av viktighet for at elevene skal kunne ha nytte av tilbakemeldingene er, ifølge Sadler (som sitert i Gamlem, 2015) at elevene må: vite hva gode prestasjoner er, ha kjennskap til hvordan nåværende kompetanse er relatert til en god prestasjon og vite hvordan de skal arbeide for å tette gapet mellom nåværende prestasjon og en «bedre» prestasjon. Til dette kreves at eleven har noe av den samme vurderingskompetansen som en lærer.

2.2.6. Elevsamtalen

«Eleven, lærlingen og lærekandidaten har minst ein gong kvart halvår rett til ein samtale med kontaktlæraren eller instruktøren om utviklinga si i forhold til kompetansemåla i faga» (Forskrift til Opplæringslova, 2009, §3-11). «Eleven, lærlingen og lærekandidaten har rett til jamleg dialog med kontaktlæraren eller instruktøren om sin utvikling i lys av Opplæringslova §1-1, generell del og prinsipp for opplæringa i læreplanverket» (Forskrift til Opplæringslova, 2009, §3-8). Elevsamtalen kan ut ifra dette forstås både som en formalisert samtale én gang hvert halvår, og som en mer uformell, men systematisert samtale kontinuerlig mellom lærer og elev, som underveis i timen, ved overganger av aktiviteter i timene, ved timens slutt/start, i friminutt m.m. (Læringsmiljøsenteret, 2015). Dette er av viktighet for å bygge relasjoner mellom lærer og elev og kan bidra til mer tilpasset undervisning. Videre kan dette sees på som en jevnlig dialog i elevens utvikling og være av sentral betydning i vurderingspraksis og klasseledelse. Læreren vil daglig i klasserommet gå rundt å snakke med og veilede elevene.

Dette vil også kunne gjøres ved samtaler på tomannshånd eller ved gruppevise vurderingsdialoger, der elevenes faglige arbeid og utvikling er tema (Engh m.fl., 2007).

2.2.7 Pedagogiske implikasjoner og tilpasset opplæring

Hvordan kan så læreren tilrettelegge for mestring, sunn selvoppfatning, selvbestemmelse og selvregulering og en elev som er *agent i eget liv*? Engh m.fl. (2007) vektlegger at elevvurdering og tilpasset opplæring ikke kan sees isolert, men er begreper som må forstås ved hjelp av hverandre, og at elevmedvirkning, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål, egne læringsmål og mestring er sentrale begreper ved elevvurdering *og* ved tilpasset opplæring.

I Den generelle delen av lærerplanen, om *Tilpassa opplæring*, står det følgende: «Skolen skal ha rom for alle, og lærarane må derfor ha blikk for den einskilde. Undervisninga må tilpassast ikkje berre til fag og stoff, men også til alderstrinn og utviklingsnivå, til den einskilde eleven og den samansette klassen» (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s.10). Om *Formidlingsevne* og *aktiv læring* står det:

> Elevane kjem til skolen med lærelyst: Med behov for å bli tekne på alvor, for å bli avhaldne som dei er, med trong til å bli lyfte og utfordra, med ønske om å prøve krefter og bruke musklar. God undervisning syner omsorg for desse sidene ved elevane - og for at ulike elevar har ulike evner, behov og motivasjon i ulike fag og fasar. (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s.12)

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013, s.155) er implikasjonen av teorien om mestrings-forventninger at: « .. skolen må gi elevene en *tilpasset opplæring*». Dette indikerer at lærestoffet, undervisningen og arbeidsoppgavene er tilpasset elevenes ståsted og forutsetninger. I sin undersøkelse (2011) fant Skaalvik og Skaalvik ut at elevers motivasjon og innsats og hjelpesøkende atferd er størst ved: undervisning som er tilpasset og elevene opplever mestring, elevene opplever lærerne som støttende og elevene opplever miljøet som læringsorientert.

«Several early studies showed that positive performance feedback enhanced intrinsic motivation (e.g., Deci, 1971; Harackiewicz, 1979), whereas negative performance feedback diminished it (e.g., Deci & Cascio, 1972)» (Ryan & Deci, 2000, s.6). Hattie (2009b) fant ut at tilbakemeldinger var en av de påvirkningene som hadde mest effekt på påvirkninger på prestasjoner. Han oppdaget at tilbakemeldinger hadde best effekt når eleven ga dem til *lærerne*; om hva eleven forsto, ikke forsto, og hva som kunne misforstås. På denne måten kan lærerne tilpasse undervisningen ut ifra hvor elvene er i læringsprosessen; slik at læreren og eleven er synkronisert. Videre fant Hattie (2009b) ut at undervisning som er programmert; uten å ta hensyn til hvor elevene var i læringsprosessen, var en av de minst effektive tilbakemeldingsformer. Ros, straff og ytre (konkret) belønning hørere også med til de minst effektive tilbakemeldingsformene, da ros inneholder lite informasjon om læringen, men i stedet kan oppfattes som en trussel mot selvtilliten. Sadler (som sitert i Hopfenbeck, 2014) fremhever at ros knyttet til selve elevproduktet vil gi effekt, om dette er reelt, mens ros knyttet til eleven selv vil være mot sin hensikt. Hattie (2009b) påpeker at konkret informasjon om hva som var bra, kombinert med konkret hvordan jobbe videre med oppgaven og hva de selv må gjøre av strategier for å jobbe videre, gir mest effektive tilbakemeldinger. Videre legger Hattie (2009b) i tillegg vekt på viktigheten av både å ha læringsmål, mestringskriterier og et klassemiljø der det er lov å gjøre feil. Black m.fl. (2006) vektlegger at karakterer ikke alene har noen læringsfremmende effekt. Når det blir gitt karakterer kan tilbakemeldinger bli oversett, da karakterene vil bli mest i fokus.

Lærerens og foreldrenes forventninger til elevene setter utgangspunkt for elevers atferd og innsats opp imot skolearbeid (Hattie, 2009b). Realistiske forventninger, basert på hva eleven tidligere har mestret, kan gi eleven motivasjon til å innfri disse. Prøver og tester har liten effekt på elevenes læring (Hattie, 2009b). Ifølge Black og Wiliam (1998b) vil tilbakemeldinger som skal fremme læring ha størst effekt om de gis ofte, i den daglige undervisningen, er faglige relevante, er knyttet til mål for opplæringen, og gir informasjon om hva elevene mestrer godt og hva de skal gjøre for å bli bedre.

Selvregulert læring fordrer ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) et utviklingsmiljø med læringsorientert målstruktur, oversikt og god struktur, og at skolen gir en tilpasset undervisning. Gangstad (2014) fant indikasjoner på at elevene ble mer motiverte gjennom

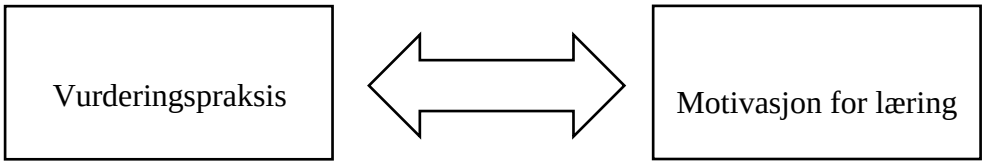
systematisk bruk av underveisvurdering og sluttvurdering, og at dette er av viktighet opp imot tilpasset opplæring. Ved at elevene fikk jobbe systematisk med læringsmål og kriterier, fikk de større ansvar for egen læring, og dette var en motivasjonsfaktor for innsats (Gangstad, 2014). To viktige utviklingslinjer er implisitt- og eksplisitt vurderingskultur; om det foregår en elevpassiv eller elevaktiv læring (Buland & Vikan Sandvik, 2014).

2.3 Oppsummering

Elevenes motivasjon for læring er avgjørende for hva de lærer (Gangstad, 2014). Motivasjon har betydning både for elevens valg av aktiviteter, elevens innsats og utholdenhet, om eleven søker hjelp og for de utdanningsvalg eleven gjør i videregående skole (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Studier viser at positive tilbakemeldinger fremmer motivasjon, mens negativ tilbakemelding hemmer motivasjon (Ryan og Deci, 2000). Tilbakemeldinger er en av de faktorene som har mest effekt på påvirkninger av prestasjoner og tilbakemeldinger har best effekt når eleven gir dem til *lærerne* (Hattie, 2009b). Hvordan tilbakemeldinger blir praktisert av lærere og forstått i læringsaktivitet hos elever vil være av betydning for elevers læring.

Ludvigsenutvalget (NOU, 2015:8) anbefaler at det i fremtidens skole legges vekt på metakognisjon og selvregulert læring. Metalæring krever, ifølge Illeris (2000), en sterk motivasjon, i form av personlig interesse eller en subjektiv opplevelse av sosial forpliktelse. Det er elevers egne erfaringer som er utgangspunkt for oppfatninger av det som skjer på skolen (Nordahl, 2010). For å få en forståelse av elevers oppfatninger, erfaringer og handlinger, bør elevene betraktes som aktører i eget liv. Elevers egenvurdering og medbestemmelse vektlegges å ha stor betydning for elevers læring. Ved at eleven lærer å vurdere seg selv, står de i posisjon til å forstå hva de skal lære, hvorfor de skal lære det og hvordan de skal komme til målet med læringen (Black & Wiliam, 1998b). I sin undersøkelse fant Skaalvik og Skaalvik (2011) ut at elevers motivasjon, innsats og hjelpesøkende atferd er størst ved: undervisning som er tilpasset og elevene opplever mestring, elevene opplever lærerne som støttende og elevene opplever miljøet som læringsorientert.

Formålet med denne studien er å få kunnskap om *hvilken sammenheng det er mellom læreres vurderingspraksis og elevers motivasjon for læring.* I følgende modell angir pilene relasjonene mellom vurderingspraksis, motivasjon og læring:



Figur 2: Sammenhengen mellom vurderingspraksis og motivasjon for læring.

Pilen angir at relasjonene; vurderingspraksis, motivasjon og læring, står i en gjensidig relasjon til hverandre og at de er avhengige av hverandre og påvirker hverandre. Disse relasjonene kan, med bakgrunn i teori og forskning, være både positivt og negativt ladet. Pilenes retning kan således angi både positive og negative relasjoner. Tidligere teori og forskning tilsier at elever opplever *vurdering* som viktig for egen *læring*, at lærerens *vurderingspraksis* skal ha en nytte både for elevenes læring og lærerens didaktiske arbeid, og at *tilbakemelding/feedback* er en av de mest betydningsfulle faktoren som har innvirkning på elevers prestasjoner. I relasjonen *motivasjon* og *læring* er det en forventning om at høy grad av *motivasjon* vil påvirke *læring* positivt. Den empiriske undersøkelsen som gjøres i min studie vil være et videre innspill til denne modellen (Figur 2).

Hvilken sammenheng det er mellom læreres vurderingspraksis og elevers motivasjon for læring belyses gjennom forskningsspørsmålene:

1. På hvilken måte kan karakterer motivere for læring?
2. Hva innebærer vurdering for elevene og for lærerne?
3. Hvilken bevissthet har elevene om egen læringsprosess?

KAPITTEL 3 METODE

Dette kapittelet omhandler den empiriske undersøkelsen av *sammenhengen mellom læreres vurderingspraksis og elevers motivasjon for læring*. Den empiriske undersøkelsen består av individuelle intervju med tre elever og gruppeintervju med tre lærere ved videregående skole.

Jeg vil først gjøre rede for min forforståelse. Videre tar jeg for meg forskningsdesign og innsamling av data, som inkluderer redegjørelse for det kvalitative forskningsintervju, valg av informanter og kontaktetablering, utforming og utprøving av intervju, og gjennomføring av intervju. Deretter gjør jeg rede for organisering, bearbeiding og analyse av data, og studiens troverdighet, før jeg til slutt reflekterer over etiske perspektiver.

3.1 Forforståelse

«All forståelse er bestemt av en førforståelse eller forståelseshorisont» (Dalen, 2013, s.16). I kvalitative tekster vil forskerens fortolkning av det som undersøkes stå sentralt (Thagaard, 2013). Vi møter andre mennesker fra vårt eget ståsted, med våre opplevelser, holdninger, erfaringer ideer og følelser (Røkenes & Hansen, 2012). I hele forskningsprosessen vil forskerens forforståelse, forskerens ståsted, ha betydning for fortolkning av fenomenet som undersøkes. Nilssen (2012) påpeker at forskeren ikke er en nøytral person, og vil derfor ikke betrakte forskningskonteksten med objektivitet. Fagtradisjoner og forskerens forståelse vil kunne påvirke retningen for forskerens oppmerksomhet; forskerens sensitivitet. Nilssen (2012) påpeker at refleksivitet er en erkjennelse av at kvalitativ forskning er verdiladet og derved blir påvirket av forskerens subjektivitet og individuelle teorier.

Min forforståelse i denne studien vil være mine personlige egenskaper, min utdannelse og mine erfaringer i yrket. Jeg har bakgrunn fra helsefaglig høgskoleutdannelse, der rehabilitering, motivasjon, mestring og tilrettelegging av aktivitet er sentrale begreper. Jeg har i flere år jobbet som lærer i videregående opplæring; både på tilrettelagt avdeling og ved programområde for Helse- og oppvekstfag. Slik jeg ser det og har erfart, vil utgangspunktet for elevens motivasjon være elevens relasjon til læreren og sine medelever. I min vurderingspraksis vil jeg som lærer få tilbakemeldinger fra elevene på hvilken kompetanse de

innehar, slik at jeg kan legge opp og tilpasse undervisningen ut ifra deres behov. Således er vurdering et gode både for *læreren* og *eleven*; for det didaktiske arbeid og for å fremme motivasjon og læring. Vurdering vil for meg gjennomsyre alt av mitt arbeid, slik at vurdering inkluderer alt jeg gjør av arbeid som lærer.

I dette prosjektet vil min forforståelse både være utgangspunkt for meninger og oppfatninger ved prosjektets start, ved utforming av intervjuguidene, hvordan jeg opptrer i intervjusituasjonen, samt min fortolkning og drøfting av empiri. De erfaringer og kunnskaper jeg tilegner meg underveis i prosjektet vil samordnes med min tidligere viten, og det vil skje en «vekselvirkning» mellom min forforståelse, empiri og teori som vil samordnes til nyoppdaget kunnskap; en ny forforståelse. Min forforståelse er at karakterer ikke har så dominerende betydning for elevers motivasjon for læring, at *vurdering* er et begrep som elevene forstår betydningen av og at elevene i liten grad tar ansvar for egen læring. Mine antagelser har blitt utfordret underveis ved at empirien ikke samsvarer med min forforståelse. Jeg har gjort nye oppdagelser, som samordnes med min tidligere forståelse, og jeg har derved ervervet en ny forforståelse.

3.2 Forskningsdesign og innsamling av data

Prosjektet har et kvalitativt design og den empiriske undersøkelsen vil være av viktighet for å belyse problemstillingen ut ifra informantenes forståelse og virkelighet. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2011, s.73) fremhever at det er problemstillingen og formålet som avgjør studiens fremgangsmåte. Innen kvalitativ forskning er forskeren spesielt opptatt av beskrivelser som tolker og forklarer kulturen, livet og de sosiale strukturene som styrer interaksjoner og holdninger (Guðmundsdóttir, 2011, s.17). Denne studien har hovedsakelig et beskrivende design, samtidig som det søkes å utforske sammenhenger mellom læreres *vurderingspraksis* og elevers *motivasjon for læring*.

3.2.1 Det kvalitative forskningsintervju

Intervjuene med elevene har som formål å få kjennskap til elevenes egne perspektiver, deres beskrivelse og opplevelse av lærerens vurderingspraksis, og hvordan dette for dem kan

fremme motivasjon og læring. Gruppeintervju med lærerne ble utført for å belyse problemstillingen fra ulike ståsted; både fra elevenes livsverden og fra lærernes livsverden. Dette som en triangulering, der ulike kilder kan bekrefte og understøtte hverandre (Postholm, 2010). Prosjektet gjennomføres på egen arbeidsplass. Ved å ha en viss kjennskap til elevene og lærerne vil jeg, slik jeg ser det, som forsker kunne komme i posisjon til å få et best mulig tillitsforhold og til derved å komme nærmere deres opplevelser og livsverden.

I kvalitativ forskning vil fokuset være av interesse for å forstå sosiale fenomener ut ifra informantenes egne perspektiver, deres beskrivelse og oppfattelse av verden, ut ifra deres forforståelse og virkelighet (Kvale & Brinkmann, 2009). Forskerens mål er at deltakerens perspektiv løftes fram, dette blir gjerne kalt *det emiske perspektiv* (Postholm, 2010). I kvalitativ forskningstradisjon vil intervju være en metode som vil være av betydning for å gi informasjon om praksis i dagliglivet, hvordan personer som intervjues opplever og forstår seg selv og sine omgivelser (Thagaard, 2013, s.58). Thagaard (2013) vektlegger at *systematikk*; hvordan vi forholder oss til forskningsprosessen, og *innlevelse*; hvordan vi setter oss inn i den sosiale situasjonen, er to sentrale aspekter ved kvalitativ forskning.

3.2.2 Valg av informanter og kontaktetablering

Utvalgskriterier vil være avhengig av både hva som er praktisk og hensiktsmessig å gjennomføre og hva som er nødvendig for at problemstillingen bli belyst (Johannessen m.fl., 2011). «Kvalitative studier baserer seg på *strategiske utvalg*, det vil si at vi velger deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver» (Thagaard, 2013, s.60). For at forskeren skal sikre seg et utvalg som er villige til å delta på undersøkelsen, vil det være aktuelt å foreta en utvelgelse som baseres på et *tilgjengelighetsutvalg*. Kvaliteten av intervjumaterialet må være av en slik karakter at det gir tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse (Dalen, 2013). Ut ifra tids- og ressursramme og ønske om dyptgående analyser, ble det i dette prosjektet foretatt intervju med tre elver ved videregående skole og gruppeintervju med tre lærere ved videregående skole. Utvalget av informanter baseres på *strategiske utvalg* og *tilgjengelighetsutvalg*.

Ved starten på prosjektet ble rektor kontaktet skriftlig, der det ble redegjort for hva prosjektet innebar, og rektor ga skriftlig tillatelse for gjennomføring av prosjektet. Informantene ble valgt ut ved at en kollega spurte elever i tre klasser, Vg1 og Vg2, om de ønsket å delta i prosjektet. Kollegaen foretok så et tilfeldig utvalg ved anonym trekning. Informantene ble informert om prosjektet ved muntlig samtale, og deretter skriftlig sammen med informasjonsskriv og skriv om samtykke (Vedlegg 3). Da jeg bestemte meg for gruppeintervju med tre lærere etter å ha foretatt intervju med elevene, kontaktet jeg rektor på nytt, og skriftlig tillatelse ble gitt. Avdelingslederne ved skolen tok kontakt med lærere som ble forespurt om å delta på gruppeintervjuet. Jeg informerte de tre lærerne med samme prosedyre som til elevene (Vedlegg 5).

3.2.3 Utforming og utprøving av intervju

Anvendelse av intervju som metode krever utarbeidelse av intervjuguide (Dahlen, 2013). En intervjuguide inneholder temaer og spørsmål som er sentrale i det som skal belyses i prosjektet. I denne studien vil sentrale temaer være karakterer, hva som legges i begrepet *vurdering* og elevenes egen læringsprosess.

Intervjuguiden (Vedlegg 4) ble i denne studien, i tråd med Dahlen (2013), utarbeidet med bakgrunn i «traktprinsippet». Guiden starter med innledende spørsmål for å få informanten til å føle seg vel og avslappet, videre spisses spørsmålene inn mot sentrale tema, før den avsluttes med spørsmål om mer generelle forhold. Intervjuguiden i denne studien er utformet med bakgrunn i teori og tidligere forskning. Spørsmålene i intervjuguiden er av semistrukturert karakter, noe som innebærer at spørsmålene er rettet mot bestemte tema som på forhånd er valgt ut av forskeren (Dahlen, 2013.) Dette er i tråd med Thagaard (2013) som påpeker at spørsmålene stilles på en slik måte at informantene invitertes til å reflektere over spørsmålene og oppmuntres til å gi fyldige kommentarer.

For å teste ut intervjuguidens relevans opp imot hvordan spørsmålene kunne forstås, ble det foretatt et prøveintervju. Jeg foretok så en omstrukturering av spørsmålene, der noen av spørsmålene ble fjernet, og andre inngikk i tidligere spørsmål. Jeg foretok etter dette en evaluering av teorikapittelet. Intervjuguiden ble justert og endret i tråd med dette. I

gruppeintervjuet med de tre lærerne ble den samme intervjuguiden brukt, men det ble foretatt justeringer og omforminger av setninger ut ifra at spørsmålene ble stilt til lærerne (Vedlegg 6).

3.2.4 Gjennomføring av intervju

Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at forskerens interesse og kunnskap om forsknings-temaet, om menneskelig interaksjon og ulike måter å spørre på vil ha stor betydning for utforskning av temaet. Før intervjusituasjonen gikk jeg nøye igjennom intervjuguiden, satte meg inn i hvordan spørsmålene vil kunne oppfattes av elevene og lærerne, og tenkte gjennom min egen rolle i intervjusituasjonen. Underveis søkte jeg hele tiden å holde fokus på samtalen og det som elevene og lærerne formidlet. Jeg «fulgte» svarene deres, samtidig som jeg fokuserte på at de kom innom de temaene som jeg hadde i intervjuguiden. Intervjuene ble tatt opp på diktafon, og jeg noterte ikke noe skriftlig underveis.

3.3 Organisering, bearbeiding og analyse av data

Jeg vil her beskrive hvordan organisering, bearbeiding og analyse av data ble foretatt i dette prosjektet. Jeg vil først gjøre rede for intervjuene med elevene, deretter for gruppeintervjuet med lærerne. De tre intervjuene av elevene ble foretatt i løpet av én uke, og intervjuene varte fra 30-42 minutter. Etter at alle intervjuene var utført, startet jeg med å transkribere intervjuene. Intervjuene ble skrevet på bokmål, og jeg valgte å kalle informantene: Elev 1, Elev 2 og Elev 3. Dette for å ivareta krav om anonymisering. Jeg skrev ned alt som ble sagt; også småord som eehh, mm og så videre. Gruppeintervjuet med de tre lærerne ble foretatt en tid etter intervju med elevene. Gruppeintervjuet foregikk som en samtale, der jeg tok utgangspunkt i intervjuguiden, som var den samme som for elevene, men var tilpasset lærerne i ordlyd. Transkripsjon av gruppeintervjuet foregikk etter samme mal som elevintervjuene. Gruppeintervjuet ble kodet og gjennomgikk den samme kodingsstrategien som elevintervjuene, og ble satt inn i de samme kategorier som elevintervjuet.

Jeg utarbeidet en tabell, der transkriberingen ble skrevet på venstre side og på høyre side skrev jeg opp de enkelte hovedspørsmålene som jeg så på som begreper eller typer av

merkelapper. Dette som første trinn i analyseprosessen, og som *råkoding* eller *åpen koding* (Dahlen, 2013).

Tabell 1: Koder

Transkribering
Intervju Elev 1. 03.01.2017.

Transkribert intervju	**Koder**
	1.Motivasjon 2.Læring 3.Vurderingspraksis

Deretter kodet jeg om og kategoriserte hvilke begreper som jeg så at sammen dannet en ny «familie», der dataene kunne samles i begreper som sammen ga mening, som en fellesnevner og mer detaljert framstilling og en slags meningsfortetting. Dette var *karakterer, forståelse av tilbakemelding, læringsmiljø, elevmedvirkning og ansvar for egen læring*. I tråd med Postholm (2010) vil jeg betegne denne prosessen og disse sammenhengene mellom de ulike fenomenene som *aksial koding*, og mine nye kategorier som typer av subkategorier.

Tabell 2: Kategorier og koder

Transkribering
Intervju Elev 1. 03.01.2017.

Kategorier	**Transkribert intervju**	**Koder**
- Karakterer -Forståelse av tilbakemelding -Læringsmiljø -Elevmedvirkning -Ansvar for egen læring		1.Motivasjon 2.Læring 3.Vurderingspraksis

I tråd med Postholm (2010) ble neste trinn i kodingsprosessen *selektiv koding*, der målet er å finne kjernekategorien og systematisk relatere denne til de andre kategoriene. Slik jeg tolker det, kan de ulike subkategoriene og hovedkategoriene alle knyttes opp imot **læringsprosess**. Således kan **læringsprosess** være beskrivende som min kjernekategori. Med utgangspunkt i de nevnte kodene og kategoriene reflekterte jeg over hva intervjuene hadde gitt meg av informasjon opp imot problemstillingen, og hva som kunne være uventede funn. Det som slo meg var hvor opptatt elevene var av karakterer. Det var som om henvisning til karakterer

dukket opp på ethvert spørsmål som de ble stilt. Dette var et uventet funn for meg; det var som om ***karakterer overskygget alt***. Et annet uventet funn var hvordan lærerne forstod og oppfattet begrepet *vurdering og tilbakemelding* i forhold til hvordan elevene forstod det. Lærerne beskriver at det foregår vurdering til daglig i klasserommet, mens elevenes beskrivelse av vurdering var karakterer, og at tilbakemeldinger var skriftlig eller muntlig vurdering av arbeidskrav elevene hadde hatt. At det foregikk vurdering og tilbakemelding til daglig og i klasserommet var beskrevet som å hende sjelden. Så det ser for meg ut som om at det er ***ulik forståelse av vurdering*****;** hva vurdering innebærer. Jeg hadde på forhånd ikke forventet at elevene i så høy grad tok ansvar for egen læring og læringsprosess. De beskriver hvordan de opplever egen interesse for å lære og at de er opptatt av hvilke forhold som kan gi dem best mulig læring og best mulig karakterer. På denne måten viser elevene ***ansvar for egen læring.***

Empirien ble så satt i sammenheng med intervjuguiden og spørsmålene jeg hadde der. Jeg kom fram til at uttalelsene fra informantene kunne deles i tre kategorier: 1. Karakterer overskygget alt, 2. Ulik forståelse av vurdering og 3. Ansvar for egen læring. Jeg bestemte meg så for «å følge dette sporet», og leste deretter igjennom alle transkripsjonene på nytt. Deretter utarbeidet jeg en tabell for å få oversikt over kategorier og empiri opp imot de tre kategoriene.

Tabell 3: Kategorier

Overordnet problemstilling *Hvilken sammenheng er det mellom læreres vurderingspraksis og elevers motivasjon for læring?*			
Spørsmål			
Kategori	***Karakterer overskygger alt***	***Ulik forståelse av vurdering***	***Ansvar for egen læring***
Empiri			

Kategori 1: *Karakterer overskygger alt* omhandler elevenes beskrivelser av hvor opptatt de er av karakterer og hvor mye karakterene involverer deres skolehverdag og motivasjonen for å «stå på». Eleven kommer til stadighet tilbake til karakterene og hvordan de måler seg selv og egen verdi etter karakterene. Kategori 2: *Ulik forståelse av vurdering* omhandler hvordan

eleven oppfatter hva begrepet *vurdering* betyr. Det synes som om elvene beskriver vurdering/ tilbakemeldinger opp mot arbeidskrav som skal innleveres, og da gjerne i forhold til type av karakterer, og at det skjer liten grad av vurdering til daglig i klasserommet, og liten grad av muntlig tilbakemelding. Det kan synes som om elever og lærere har noe ulik forståelse av begrepet vurdering. Kategori 3: *Ansvar for egen læring* omhandler selvregulert læring og elevens initiativ til å styre egne læringsprosesser. Dette inkluderer deres forståelse, interesse og motivasjon for læring, og betydningen av elevmedvirkning og læringsmiljø opp imot å være aktør i egen læringsprosess. Kategoriene danner strukturen i neste kapittel.

Jeg foretok kontinuerlig en vurdering av i hvilken kategori de ulike dataene passet inn i for å belyse hver enkelt kategori. Samtidig gikk jeg fram og tilbake og leste i teorikapitlet for å få innspill på hvordan empirien kunne forstås; empirien ble «sammenlignet» med teori – og teori ble «sammenlignet» med funnene. Dette i tråd med Thagaard (2013) som beskriver analyseprosesser som preget av både induktiv og deduktiv tilnærming.

3.4 Studiens troverdighet

For å vurdere studiens troverdighet har jeg søkt å ivareta kriterier opp imot reliabilitet og validitet. Dette ved å gjøre transparent der jeg beskriver forforståelsen som er utgangspunktet for min tolkning, og beskrivelse av stegene i analyseprosessen.

Validitet kan, ifølge Thagaard (2013), styrkes ved *gjennomsiktighet* (transparent). Dette innebærer at forskeren gjør nøye rede for utgangspunktet for sin fortolkning, ved grundig å beskrive hvordan analysen gir grunnlag for sine konklusjoner. For å gjøre denne studien transparent og ivareta kriterier i forhold til validitet og reliabilitet, har jeg søkt å beskrive min forforståelse og valg jeg har gjort i forskningsprosessen; valg av informanter, innsamling av data, analyseprosessen (organisering, bearbeiding og analyse av data) og etiske perspektiver. Dette i tråd med Tjora (2012) som bruker kriteriene pålitelighet (reliabilitet), gyldighet (validitet) og generalisering (generaliserbarhet) som indikatorer på kvalitet i kvalitativ forskning.

I utgangspunktet hadde jeg planlagt å intervju elever, men underveis i prosessen så jeg at det kunne være interessant å få kjennskap til lærernes opplevelser av temaet også. Dette som en triangulering for å få mer tilstrekkelig og detaljert informasjon, noe som ifølge Postholm (2010) kjennetegner kvalitativ forskning, og som en prosedyre for å gjøre studien grundig og troverdig.

Å forske på egen arbeidsplass kan være en utfordring opp imot etiske hensyn, men jeg anser at det å ha en viss kjennskap til informantene gjør at jeg kommer nærmere deres opplevelser. Kvalitativ forskning preges av balansegangen mellom nærhet og distanse; forskeren søker å minimalisere avstanden mellom seg selv og forskningsdeltakerne, og nærhet vil være en styrke (Nilssen, 2012). Jeg var som forsker i en dobbeltrolle i forhold til elever og lærere. Dette kan ha hatt innvirkning på empirien, ved hva informantene fortalte meg; om de fortalte det de trodde at jeg ønsket å høre. Utvalget ble gjort av lærere og ledelsen ved skolen. Man kan stille seg spørsmålet om utvalget var representativt. Var det slik at de som er mest fokusert på temaet og er de mest interesserte elevene som stilte seg til disposisjon for min forskning? Hvilke spørsmål lærerne fikk underveis i gruppesamtalen var styrt fra meg som forsker, når det kommer til på hvilken måte dette kunne støtte/ikke støtte empiri fra elevene. Videre vil valg av spørsmål i intervjuguiden, intervjuets kvalitet og det å forske på egen arbeidsplass ha svakheter ved seg som kan sees på som feilkilder og ha innvirkning på studiens validitet.

Dataene i denne studien er tre elevers og tre læreres opplevelse av de ulike variablene i modellen (Figur 2, s.20). Jeg foretok kontinuerlig en fortolkning av empiri for å se på årsakssammenhenger knyttet til tidligere forskning og teori som det er redegjort for i teorikapitlene. Problemstillingen er videreutviklet gjennom den empiriske undersøkelsen, for ved dette å gå bort fra det kausale og i stedet se på sammenhenger mellom vurderingspraksis og motivasjon for læring. Den hermeneutiske tolkningen utvikles stadig mellom helhet og del, forsker og tekst, og forskerens forforståelse. Dette beskrives som *den hermeneutiske spiral* (Dahlen, 2013). Underveis i analyseprosessen fokuserte jeg på utsagnene til informantene, hvordan de kunne passe inn i ulike kategoriene og kodene, knyttet til å se sammenhenger og som en bakgrunn for utarbeidelse av ny modell (Figur 3, s.58).

Det vil i kvalitativ forskning være ulike måter å tilnærme seg analysen av empiriske data, men felles vil være at de har en fortolkende tilnærming (Dahlen, 2013; Thagaard, 2013). Validiteten, eller gyldigheten, er ifølge Thagaard (2013) knyttet til hvor gyldig tolkningen av data er, og analysen representerer således fortolkninger av de fenomener vi studerer. Seal (som sitert i Thagaard, 2013) deler validitet i *intern* og *ekstern* validitet. *Intern validitet* knyttes til hvordan årsakssammenhenger gir støtte og vurdering av fortolkninger innenfor et bestemt studie. Jeg utarbeidet en modell (Figur 2, s.20) som angir at relasjonene *vurderingspraksis* og *motivasjon for læring* står i en gjensidig relasjon til hverandre. *Ekstern validitet* knyttes til at utvikling av forståelse innenfor et gitt studie kan være gyldig i andre sammenhenger, også kalt *overførbarhet*. Etter å ha foretatt mine undersøkelser og analysert mine funn, videreutviklet jeg modellen og utarbeidet en ny modell (Figur 3, s.58).

Studiens funn og tolkning synes å bekreftet teori og tidligere forskning. Således er dette et grunnlag for studiens pålitelighet og forskningsresultatenes konsistens og troverdighet. Dette kan indikere at tolkningene er gjenkjennbare hos lesere i pedagogiske miljøer og andre som har interesse for elevers læringsprosess, og studien har dermed overførbarhet til lignende kontekster. Studien ser etter *sammenhenger*; at karakterer, elevers og læreres felles forståelse av begrepet *vurderingspraksis* og ansvar for egen læring er av betydning for elevers motivasjon for læring.

3.5 Etiske perspektiver

Innenfor kvalitative metoder, der studier forutsetter direkte kontakt mellom forskeren og informantene, vil etiske dilemma være sentralt. Normer for vitenskapelig redelighet er presentert av Den nasjonale forskningsetiske komité (NESH, 2016). I starten av prosjektet, og før intervjuene ble gjennomført, meldte jeg prosjektet til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Dette med bakgrunn i at informantene er i alderen 16-20 år, at intervjuene blir tatt opp på lydfil, og at det forskes på egen arbeidsplass. Meldeskjema til NSD inkluderer skriv om informasjon om prosjektet, informert samtykke og samtykkeerklæring.

Personvernombudet vurderte prosjektet som meldepliktig i henhold til Personopplysnings-loven §31 (Vedlegg 1). Behandlingen ble funnet til å tilfredsstille kravene i

Personopplysningsloven. Det ble ikke innhentet samtykke fra foreldrene. Dette med bakgrunn i en skjønnsmessig helhetsvurdering av forskningsprosjektet, der det antas at ungdommene er i stand til å forstå hva deltagelse innebærer og kan ivareta sine rettigheter. Dette ble avklart pr. telefon med saksbehandler i NSD. Da jeg rekrutterer informanter fra egen arbeidsplass, ble jeg av NSD bedt om å være oppmerksom på min dobbeltrolle som lærer og forsker, og oppfordret til å være tydelig på dette overfor elevene opp imot at det for dem er helt frivillig å delta og at det ikke vil få konsekvenser for dem om de ikke ønsker å delta. Videre påpeker NSD at det er viktig at jeg skiller mellom den kunnskapen jeg allerede har skaffet i kraft av å være lærer og de dataene jeg innhenter som forsker. For å kunne utføre intervju med de tre lærerne, sendte jeg inn endringsskjema til NSD. Jeg fikk tillatelse til å gjennomføre intervju (Vedlegg 2). I tillatelsen ble det vektlagt at jeg tydeliggjorde for lærerne at all informasjon i intervjuet skulle være anonym, slik at lærerne ikke kunne omtale elever i identifiserbar form av hensyn til taushetsplikten.

KAPITTEL 4 PRESENTASJON AV FUNN

Empirien er organisert i de tre kategoriene: 1. Karakterer overskygger alt, 2. Ulike oppfatninger av vurdering og 3. Ansvar for egen læring. Jeg vil her presentere empirien ved å bruke disse nevnte kategoriene. Det vil her presenteres empiri som omhandler de tre elevenes egne perspektiver, samt de tre lærerens perspektiver. Der sitater fra elevene har tilnærmet lik ordlyd vil bare ett av sitatene bli presentert. Det samme gjelder for sitater fra lærerne.

4.1 Karakterer overskygger alt

Elevene gir sin beskrivelser opp imot hvor stor grad karakter kan motivere dem, om det ville vært greit om de *ikke* fikk karakterer, om de har forventninger til seg selv, hvilke mål de setter seg, om de tror de klarer å nå målene og om de føler seg mislykket om de ikke når målene. De uttrykker også hvordan de sammenligner seg med sine medelever.

Elevene blir spurt om i hvor stor grad karakterer kan motivere dem. Det blir forklart av Elev 1 at karakterer ansees som ganske motiverende, og at det er eleven selv som bestemmer hvilke mål hun har om karakterer. Med dette viser eleven at hun setter seg mål for hvilke karakterer hun vil oppnå; på en måte er det slik at det er målene som er styrende for hennes motivasjon. Elev 2 beskriver at karakterer kan være både motiverende og demotiverende. Karakteren blir sett på som en belønning for og fortjeneste for god innsats. Demotivasjonen kan sees på som et uttrykk for at hun ikke har fått som fortjent. Elev 3 gir også uttrykk for at karakterer gir motivasjon. Hun har i tillegg med at karakterer sammen med en grundig tilbakemelding er det som gir henne best tilbakemelding, slik at hun vet hva hun skal jobbe med videre og forstår hvordan hun ligger an.

> Det er jo ganske motiverende egentlig, for jeg har jo satt meg det målet at jeg ikke skal under 4 i år. […] Men det ser ut som jeg skal klare det ganske greit, så sånn sett er det ganske motiverende. Men det er jo ikke sånn som det pleide å være på ungdomsskolen, at foreldrene var sånn at hvis du oppnådde en karakter, så skal vi ut å spise, eller noe sånt noe. […] Det er jo bare mine egne tanker om at jeg vil oppnå 5ér for eksempel. (Elev 1)

> De motiverer meg i stor grad, men de kan jo også være ganske demotiverende. […] Hvis en føler at en har jobbet skikkelig bra på et prosjekt. Og så får du en karakter du selv føler er dårlig, da. Du føler at du har egentlig fortjent en 5ér, og så får du en 3ér. Da blir du litt med, og du blir ikke så motivert til å fortsette. […] I mot at du får den 5éren, da, da skal jeg i alle fall holde den der, da. Ja, iallfall er det

> bedre å få en karakter opp, enn en karakter ned … Sånn at jeg har jobbet nok, og har fortjent mer. (Elev 2)

> Jeg synes at findelte karakterer, altså fra 1 til 6, motiverer meg mest. Og det får jeg mest ut av, gjerne med en kommentar i tillegg … Og da er det en grundig tilbakemelding, gjerne på litt større oppgaver, da selvfølgelig. Men det er det som gir meg mest tilbakemelding, og hva jeg skal jobbe med videre. Jeg forstår litt hvor jeg ligger. (Elev 3)

Videre beskriver elevene sine oppfatninger av om det ville vært greit om de *ikke* fikk karakterer:

> Det er litt begge deler. Jeg er sånn at jeg lett påvirker humøret mitt på karakterer. I fjor var jeg på gruppe med noen som var sånn 6ére i alle fag. Og da, når en hadde samarbeidet mye med dem, og så får dem i gruppa en 5ér., nei en 6ér, og så får du en 4ér. For på gruppeprosjekt, da mistet man jo lyst på det faget, da. Det jo mye på grunn av lærerne. Så det er både og … For jeg, iallfall, stresser meg veldig opp når det skal være karakterer. (Elev 2)

> Jeg ville ikke ha gått … eller jeg har jo gått på skolen, da. […] Det hadde vært annerledes for meg hvis jeg ikke hadde fått karaterer, ja. Hadde liksom ikke fått visst noe. Hadde ikke fått høre om jeg har gjort det bra. Men det er jo det skriftlige da. At her har jeg gjort det bra på denne på prøven, og det er et bevis på det karakterkortet. (Elev 3)

Elev 2 måler seg selv i forhold til medelever, og påpeker at det gjøres forskjell på elevene oppimot karakterer. Hun opplever at karakterer kan føre til stress og at det kan påvirke humøret. Mens Elev 3 forteller her at karakterene er av betydning for å vite hvor bra hun gjør det på skolen; som en bekreftelse og bevis på hvor bra hun har gjort det

De tre lærerne blir spurt om i hvor stor grad de mener at karakterer motiverer elevene. De trekker fram at elevene er vant til å få karakterer, og at dette motiverer dem for læring. Lærerne vektlegger at elevene kan læres til å ikke vektlegge karakterer i så stor grad, noe som kan gjøre at de jobber mer ut ifra eget ståsted.

> Mange elever sier jo at de blir motivert av det, og vil gjerne ha karakterer. Og føler at det er nødvendig på en måte for å få, for å orke å … for å bruke litt energi på en oppgave. Mens med litt bearbeiding og litt overtalelse så føler jeg også at flere elever kan sette pris på å tilbakemeldinger og karakterer uten karakterer. Når de på en måte venner seg litt til det. Og at de ikke tenker at den rangeringen og den nivåplasseringen er så viktig, men at de jobber ut ifra sitt eget ståsted. Men det er litt sånn både- og. Noen føler seg kanskje frarøvet noe når de ikke får karakterer. (Lærer 3)

> De har jo oppgaver der de får bestått og ikke bestått. De liker ikke det noe særlig. De vil heller ha en karakter hos meg, de vil det altså. Og selv om det bare er innleveringer, og ikke noen prøver eller tester, så vil de gjerne ha en bedømmelse av det … Og jeg merker jo også det at de er jo veldig opptatt av hva, altså de er litt opptatt av karakteren, men også hvorfor de fikk akkurat den karakteren. Og de sammenligner seg med seg imellom, mellom flere også. Så de er veldig, vi må skrive ... både muntlig og skriftlig tilbakemelding på hvorfor de fikk den karakteren. Og hva de bør jobbe videre med. (Lærer 2)

Når det gjelder hvilke forventinger de har til seg selv forteller de tre elevene at de har klare forventninger til seg selv. I deres beskrivelser går det fram at de har innsikt i hvor de er i egen

læringsprosess. Likevel er det slik at Elev 2 setter seg mål som det kan være vanskelig å mestre og å nå. Elevene beskriver at de har høye krav til seg selv. Elev 3 sier at det å sette krav til seg selv har med å føle at man har lært noe og knytter dette til en følelse av mestring, og at det å mestre gir motivasjon. Dette forteller elevene om forventninger de har til seg selv:

> Jeg setter jo litt høye krav til meg selv. Ja, jeg er egentlig ganske «for flink» til å sette krav til meg selv. Så jeg er ofte, ofte tenker jeg at jeg skal klare mye mere enn det jeg vet at jeg egentlig klarer. […] Det blir litt sånn at jeg demotiverer meg selv. Så jeg mister lysten til å arbeide. At jeg setter så høye mål at jeg vet at jeg ikke kan nå dem, og da blir det litt sånn rart, egentlig. (Elev 2)

> Jeg, personlig da, har jo ganske høye forventninger til meg selv. Det er jo ikke på grunn av at de andre har sagt det … at jeg må gjøre det bra. Jeg har lyst til å gjøre det bra, for da føler jeg at jeg har mestret det enda mer, da. Så jeg følte at det er gikk bra. Så ser jeg på karakteren at det gjorde faktisk det. Da føler man at man da har lært noe, og har mestret noe. Da blir man jo litt sånn glad, og vil fortsette med det. (Elev 3)

Er det da slik at elevene føler seg mislykket om de ikke når målene sine? Elev 3 legger vekt på at det kan være vanskelig å ha selvinnsikt i egen kompetanse. Dette ved at vurderingen fra læreren ikke stemmer overens med elevens egen vurdering av seg selv. Elevene forteller at de blir skuffet og føler seg mislykket i en periode om de ikke når målene sine:

> Det blir slik at du føler at du mislykkes da, ja. Jeg er i alle fall sånn … Det varierer. Det spørs litt på hva det er også. Det er noen fag som er sånn at der må jeg få gode karakterer, føler jeg. Men i andre fag føler jeg at jeg er fornøyd med en 3ér. (Elev 2)

> Der er noen ganger at jeg tenker: «Denne prøven gikk ikke noe bra»! Og så ser jeg på resultatet at den gjorde det … Så den selvinnsikten er litt vanskelig. Det kan jo være litt fint med karakterer, at man ser … Jaa, Jeg hadde helt annerledes karakterer på ungdomsskolen. Eller ikke lykkes … Jeg gjorde jo det også, men jeg følte ikke at jeg gjorde det bra, så da ble det jo et trasig fag i en periode. (Elev 3)

I sine beskrivelser av egne forventninger retter Elev 2 også fokus på hvordan hun sammenligner seg med medelever opp imot karakterer. En av elevene går for lav-middels-høy måloppnåelse, men likevel er hun opptatt at det er 6 som er målet; da er målet nådd. Det understrekes at det er mange av elevene som tenker slik som henne. Elev 3 snakker om hvilke tanker hun gjør seg for neste skoleår, og hva karakterene har av betydning for henne. Videre forteller hun at om hun ikke fikk de karakterene hun hadde forventet seg, så ser hun framover og prøver så godt hun kan neste gang.

> Og hvis du får en 3ér, så er det middels, og det høres bedre ut. Da, middels er middels. Jeg føler at det er veldig sånn at 5ér er bra, 4ér er ok, 6ér er kjempe bra, og 3ér veldig dårlig … Ja, det er blitt litt sånn. Det er faktisk sånn ganske mange tenker. (Elev 2)

> Det er jo … men nå har det gått veldig bra, det er jo på videregående. Men det spørs hvordan det går neste år, da. […] Da tenker jeg sånn: «Det var ikke helt det jeg hadde forventet meg, men da var det meningen at jeg skulle få den karakteren, og da er det, var den fortjent, da. Så prøver vi til igjen neste gang». Så det er ikke slik at jeg tramper på meg selv, nei. Hvis det ikke går. Nei, det er noe med tankegangen der, da. (Elev 3)

Oppsummert synes som om karakterer er av stor viktighet for elevers mål for egen læring, noe som er av betydning når det gjelder elevers forståelse av *vurdering*.

4.2 Ulik forståelse av vurdering

Er det slik at lærerne og elevene har den samme forståelse av hva vurdering innebærer, og hvilken betydning den har for elevenes motivasjon og læring? Elevene blir spurt om hvilken betydning tilbakemeldingene har for deres læring, om hvilke type vurdering/tilbakemelding de får fra lærerne, om de får nok tilbakemeldinger, hvilke type tilbakemeldinger de får i løpet av timene og hvilken erfaring de har med egenvurdering. Videre blir de spurt om hva som er de beste tilbakemeldingene, og om tilbakemeldinger kan gi dem motivasjon og mestring.

Elev 2 forteller at tilbakemeldingene har mye å si for læring:

> Ja, det har mye å si. Spesielt den direkte, å snakke, da. Å få den tilbakemeldingen og den bekreftelsen. For det er noe annet enn å få det på papir. For det merket jeg nå også, en får jo stort sett fra alle lærerne et A4 ark der det står noen kommentarer. […] At læreren faktisk sier det til meg: «Du kan gjøre det bedre for å oppnå en karakter bedre». Og motivere, da, at: «Jeg vet at du klarer en karakter opp. Det vet jeg at du klarer. At du kanskje ikke klarer det til jul, men at du kanskje klarer det til sommeren». Og det også er veldig motiverende. (Elev 2)

På spørsmål om hvilke type vurdering/tilbakemelding de får fra lærerne sine svarer elevene:

> Jeg får jo, jeg synes, det er jo ikke så mange kommentarer på tilbakemeldingene. Det er kanskje noe som kunne vært bedre. At får en liten ting på at «Det kunne du spesifikt» liksom. Sånn at det kunne vært gjort annerledes. (Elev 2)
>
> På noen innleveringer får vi godkjent/ikke godkjent. Det gir ikke meg så mye. Hvis det ikke er en kommentar eller ingen ting. Bare godkjent. Da har jeg sittet og skrevet en oppgave, og så, hva videre, da? (Elev 3)
>
> Sånn som innleveringer og sånt, så får vi alltid tilbakemelding der. Tilbakemelding eller kommentarer på det som jeg har gjort. […] Vi har jo elevsamtaler, to ganger i året? … Men hvis at vi spør læreren liksom hvordan ligger jeg an i det her. Og hvordan ser karakterene mine ut på det halvåret her, så får man jo svar hvis man spør. (Elev 1)

Elevene forteller her at typer vurdering/tilbakemelding de får fra lærerne er både kommentarer, elevsamtaler, karakterer og vurdering med godkjent/ikke godkjent. Elev 1 sier at hun kan spørre læreren om tilbakemelding om hun har behov for det, og at hun får svar når hun spør. Det synes som om elevene knytter tilbakemeldingene til innleveringer og der det er arbeidskrav. Når det gjelder veiledning i hva som kunne vært gjort annerledes og hvordan gå videre, etterspørres dette av Elev 3. En av elevene trekker fram at tilbakemelding med

godkjent/ ikke godkjent ikke gir henne så mye opp imot hvordan hun skal gå fram videre i sin læringsprosess.

På spørsmål om eleven får tilbakemelding på *hvordan gå videre*, svarer Elev 1:

> Det står jo hva som var bra og hva vi kan jobbe mere med. Sånn sett synes jeg også at det er bedre med skriftlig, for da kan du gå tilbake med, og se på at dette kan jeg jobbe mere med. I stedet for å prøve å huske hva læreren sa.

Lærerne beskriver at de gir elevene tilbakemeldinger på hvordan de kan gå videre, og hva de skal gjøre for øke sin kompetanse. De vektlegger at de prøver å være konkret i sine tilbakemeldinger.

> Jeg prøver å være konkret. I mine fag så er det jo … la oss si at vi skal skrive en tekst, som er en vanlig ting å gjøre i norsken, da har jeg prøvd å kjøre utkast en og utkast to. Så jeg legger ned mest av energien min i den revisjonsfasen, og ikke nødvendigvis sluttkommentar, da. Du kan rett og slett gi dem direkte og klare og tydelige beskjeder på at: «Her kan du gjøre … sånn». (Lærer 3)

Lærerne får spørsmål om de tror at elevene forstår tilbakemeldingene som de får. Lærer 2 beskriver at den muntlige tilbakemeldingene kan ha størst verdi for elevene. Videre forteller Lærer 2 at elvene får tilbakemeldinger hele tiden, underveis i arbeidet. De skriftlige tilbakemeldingene bør ikke være lange utredninger, og det oppleves som om de skriftlige tilbakemeldingene ikke blir lest. Når det er vurdering med karakteren er det bare selve karakteren elevene ser, og ikke den skriftlige tilbakemeldingen. Ifølge Lærer 1 er de muntlige tilbakemeldingene de beste, om læreren har tid til dette.

> Karakteren forstår de jo! Og den muntlig tilbakemeldingen, vi har jo såpass få elever så vi har jo veldig mye, kan du si, muntlige tilbakemeldinger. Det får de egentlig hele tiden, når vi står og jobber praktisk. Men ellers så, de skjønner jo det. Mye av det skriftlige, det vet jeg ikke, men det har vel ikke så voldsomt for seg å skrive så lange utredninger når det gjelder den en skriver, men at en kanskje har mere muntlig, da … Men jeg opplevde at de ikke leste det i det hele tatt. Så det var liksom, når jeg snakket med dem etterpå, så hadde de ikke sett det som stod; bare karakteren. (Lærer 2)

> Ja, det tenker jeg også, at det iallfall på yrkesfag så er det at de skriftlige tilbakemeldingene er ikke så nyttig som de muntlige. Muntlig er det beste, om en har tid til. (Lærer 1)

Elev 1 retter fokus mot om tilbakemeldingene forstås, hvilken betydning skriftlig vurdering kan ha kontra muntlig vurdering og hva det har av betydning hva læreren synes:

> Det står jo veldig mye på de tilbakemeldingene også. Hvis jeg ikke forstår hva jeg har gjort feil, så spør jeg bare. […] Det er jo på en måte mer moro å få skriftlig tilbakemelding, da. For da kan du på en måte ikke bare si at: «Hun synes jeg var flink». Da har du liksom bevis på at YES! … Så jeg synes det er morsommere med skriftlig tilbakemelding, får da kan du si: «Se her, se hva læreren synes»! om jobben min, liksom. I stedet for «Nei, hun sa det var bra, da!». (Elev 1)

Hun forteller her at skriftlig tilbakemelding blir som et bevis på hva læreren synes om jobben hun har gjort, noe hun kan vise til andre og som for henne mer «moro» en muntlig tilbakemelding.

Å få tilbakemelding i løpet av timene forteller Elev 2 at dette er det lite av:

> Det er sjelden. Jeg synes det kunne vært mye mer tilbakemeldinger, på alt egentlig. (Elev 2)

Videre trekker Elev 2 fram betydning av hyppigheten på vurderingene; en samtale med lærer omtrent hver annen måned, for å få vite hvordan hun ligger an, er av viktighet:

> Trenger ikke å være hver uke, liksom. Men en gang annen hver måned. At du gjennomgår det du har gjort, og får en … får skikkelig vite hvor du ligger hen. Fordi nå hadde vi rett før jul, før vi fikk karakterene, så hadde vi en liten samtale med flesteparten av lærerne. (Elev 2)

Lærer 3 forteller at karakterer kan for noen elever oppleves som en belønning. Dette innebærer for eleven at når eleven har jobbet og lagt ned en stor innsats i skolearbeidet, så fortjener dette en karakter.

> Men jeg opplevde det en gang, at jeg ga eleven et valg etter at de hadde utført en oppgave, nå kan dere jo bestemme, da, skrive om du vil ha karakterer eller ikke. Og da var det en som kom til meg og sa at det synes hun var litt fælt. For hun hadde jobbet så hardt med den oppgaven der, og så ble det et valg å få karakter. Det synes hun på en måte, da rev jeg hele grunnlaget under, så da … det er utrolig hva som er knyttet til sånn belønningssak. For meg spiller jo det ikke noen rolle. For jeg ser jo på det du gjør uansett, om det er karakter eller ikke … Vi klarer ikke å kommuniser det godt nok, akkurat hvordan jeg vurderer. (Lærer 3)

Kan det være at vurdering med lav-middels-høy måloppnåelse kan være et alternativ i stedet for karakter? Elev 3 trekker fram betydningen av vurdering med lav-middels-høy måloppnåelse i stedet for godkjent/ikke godkjent. Det synes som om tilbakemelding med godkjent/ikke godkjent ikke differensierer nok på hvilken faglig kompetanse de innehar, og at det på en måte ikke blir rettferdig. Elev 2 synes å vektlegge at begge typer av vurdering er greit, men at det kan være motiverende med godkjent/ikke godkjent fordi dette kan favne mange elevers kompetanse og gir inntrykk av at alle typer av kompetanse blir «godkjent».

> Ja. Det tenker jeg går an å bruke mer. Å bytte ut den med godkjent/ikke godkjent. Slik at lav-middels- og høy kan brukes i stedet. Fordi om innleveringene er små, så får man jo et inntrykk av hvor eleven ligger hen, da, tror jeg. Og det er jo stor forskjell på to godkjente oppgaver. De kan jo være veldig forskjellige. Bare at man har svart på akkurat det oppgaven spør på, så er jo det godkjent. (Elev 3)

> Ikke sånn godkjent/ikke godkjent er det greit å ha på alt. Det skal være ganske dårlig for at det ikke skal være godkjent, tenker jeg. Og, ja, det går an, for da tenker jeg: «YES, da klarte jeg det!». For om det er en 3ér da, så er det fortsatt sånn at jeg klarte det … Og jeg får det samme som den som alltid får 6ér. Da får vi akkurat det samme, begge får godkjent. Det er en liten dytt opp det også, det er liksom et hakk opp. (Elev 2)

Videre beskriver elevene sine erfaringer med, og sine perspektiv på egenvurdering. Elev 1 forteller at det var greit med egenvurdering, for på den måten er elevene med på å bestemme karakterer og begrunnelser. Hun påpeker at det kan være vanskelig, da hun ikke vet hva som skal ses etter; hva det skal legges vekt på. Elev 2 forteller at det er greit å gi tilbakemeldinger til andre, men at det er vanskeligere å gjøre vurderinger av seg selv. Det blir vanskelig å vite

egen kompetanse opp imot egne forventninger. Hun beskriver at egenvurdering for henne hverken fører til økt læring eller økt motivasjon.

> Jeg synes det var greit, men vi har jo ikke gjort det før, så jeg synes at det var litt vanskelig på en måte, å vite hva jeg skulle se etter. Og hva jeg skulle tenke på, og sånne ting, spesielt når vi ikke hadde samme tema. Men det var jo greit, for det viser at da er vi på en måte, da er vi med på å bestemme også karakter og begrunnelse og sånne ting. (Elev 1)

> Jeg føler ikke at jeg lærer noe mer, eller blir noe mer motivert ved å drive med egenvurdering, nei. Selv om jeg vet at den 5éren var fortjent, så klarer jeg ikke å gi meg selv den 5éren, da … Jeg liker ikke det! … Nei, det er skikkelig demotiverende, og det er … når jeg hører om det, så er det det verste jeg vet, så gruer jeg meg. Hverandre går bra, for da tar jeg ikke det like høytidelig heller … Men meg selv, det er helt forferdelig. (Elev 2)

Lærerne beskriver sine erfaringer med egenvurdering. De gir i sine beskrivelser inntrykk av at hverandrevurdering, når elever vurderer elever, har større verdi for elevene enn om de vurderer seg selv. Elevene er direkte med hverandre i sine tilbakemeldinger, og dette oppfattes positivt av de andre elevene. Lærer 3 påpeker at egenvurdering er noe som eleven må lære gradvis, at det må startes med enkle skjema som skal krysse av, og som kan utvides gradvis.

> Ja … men jeg har også opplevd å gjøre den der, den tilbakemeldingen der med medelever, at de kan gi den til hverandre. Det opplever jeg noen ganger som nesten mere verdifullt. Fordi at da kobler de på hodet sitt, og de må tenke selv. For at hvis læreren sier det, så tar de det bare for god fisk, og så gjør de det bare automatisk. Men hvis en medelev … så vil de stille seg litt mer kritisk til det her. […] De må få klare instrukser, sånn at … Jeg tenker at det må være progresjon på det også, jeg da. På sånn hverandrevurdering og egenvurdering. At en begynner med sånne enkle, å sette kryss: «Har jeg gjort det og det?». Så kan det bli mer avansert etter hvert (Lærer 3)

> Jeg har også erfart, iallfall de her mindre yrkesfagklassene, er veldig ærlige og direkte med hverandre, da, på en ålreit måte, så de får tilbakemeldinger støtt og stadig! Og den tilbakemeldingen kunne aldri jeg ha sagt! (Lærer 1)

Angående tidsspenn på når tilbakemeldingene blir gitt beskriver elevene at tilbakemelding innen to uker er i orden. Om det blir opp imot fire uker, så vektlegger de at læringsutbyttet kan bli mindre:

> Det er mange lærere som er veldig treg på å rette. Og det er litt sånn … når vi har brukt tiden på det, og vi har levert innen en tidsfrist. Så burde det nesten være en tidsfrist for lærerne for å rette også, synes jeg … At en blir respektert med at: «Det er veldig fint at du har levert, jeg skal se på den, jeg skal rette den, og du skal få en tilbakemelding». Innen to uker, da, for eksempel. (Elev 3)

> Ja, en til to uker, det synes jeg er aller best, for blir det mer, så faller det liksom mer og mer bort. Og det å holde på med å ta det fram igjen, når en har begynt på noe nytt igjen, det er veldig vanskelig … Ja, desto lenger desto verre er det. For en legger det jo litt bak seg, (Elev 2)

Elevene har dette perspektivet på hva som er de beste tilbakemeldingene:

> Det er muntlige tilbakemeldinger. Det er egentlig bare det å få det muntlig, men det skader ikke å få det skriftlig en gang i blant også. For det går jo ikke an å snakke et kvarter hver gang en har en innlevering. (Elev 2)

> Tilbakemeldinger … er det ikke karakterer, da, tenker du? … Nei … det er vel en kommentar, eller en samtale, eller. Der det står hva som var bra, og hva som kan gjøres bedre. (Elev 3)

Det synes som om de beste tilbakemeldingene er både muntlige, skriftlige kommentarer og samtaler; altså en variasjon og et knippe av ulike typer av tilbakemeldinger. Dette innebærer både tilbakemelding på hva som var bra, og hva som kan gjøres bedre; en framovermelding. Og som Elev 1 beskriver det:

> De beste tilbakemeldingene er jo dem du håpet på.

For at tilbakemeldingene skal gi elevene motivasjon og mestring legges det vekt på betydningen av positive tilbakemeldinger og hva som kan gjøres av egen innsats. I tillegg beskriver elevene at de ønsker tilbakemelding på hva de kan jobbe mere med for å øke sin kompetanse. De forteller at disse to typer av tilbakemeldinger har betydning for følelse av å lykkes og følelse av mestring.

> Det er at vi får en positiv tilbakemelding, men at du også får vite hvordan du ligger an hvis du detter ned. Hva som skal ... ikke alltid få vite hva som skal til om du skal opp en karakter, men vite hva du må gjøre for å holde deg på den karakteren, det å ikke falle ned. (Elev 2)

> Ja, for min del, så er det artig å se at en har lykkes, og som sagt mestrer det, da. Når en får tilbakemeldinger, at en har lagt ned en innsats, og at jeg ser at det lønte seg jo, jeg fikk jo igjen for det (Elev 3)

En elev trekker i tillegg fram hvordan det er for de elevene som strever med det teoretiske på skolen, og alltid får lave karakterer, men som er god i praktisk arbeid:

> Men for de som prøver så veldig hardt, og prøver å … og så får de ikke igjen for det. Hvordan dem, da, skal bli motivert? Det er jo det som er litt vanskelig. (Elev 3)

Oppsummert synes som om elevens oppfattelse av *vurdering* er ulik lærernes beskrivelser, noe som har betydning for elevens bevissthet om egen læringsprosess.

4.3 Ansvar for egen læring

Elevene blir spurt om hvordan de opplever sin interesse for læring, hvilken betydning læreren har for deres læring, læringsmiljøets betydning, betydningen av forutsigbarhet og innflytelse på egen læring. I tillegg presenteres empiri fra de tre lærernes beskrivelse av elevene opp imot

forannevnte fokusområder. Er det slik at det foregår selvregulert læring, der elevene tar initiativ til å styre egne læringsprosesser? Tar elevene i bruk metakognisjon og har bevissthet om egne læringsprosesser – og er de aktører i egen læringsprosess?

Elevene beskriver sin motivasjon for skolearbeid og læring. Elev 1 oppgir at det er målet med å få seg en utdannelse er motivasjonen; det å bli helsefagarbeider. Det er av betydning at elevene trives på skolen opp imot motivasjon. Likevel kan det være vanskelig med motivasjon i noen av fagene. Elev 2 trekker fram at interessen for læring er størst i programfagene. Det kan synes som om hun mener at hun ikke ser behovet for å lære fellesfagene, når det er helsefagarbeider hun ønsker å bli. Når hun ikke ser lærebehovet, kan det bli vanskelig å motivere seg.

> Jeg er jo ganske motivert. Fordi dette er jo noe som, jeg har jo lyst til å bli helsefagarbeider. Ja, det er jo det som er den største motivasjonen. (Elev 1)

> Der er jo de programfagene, helst, da. Og jeg …. det er dem jeg føler jeg har mest brukt for … Ja, jeg har tenkt å gå helsefagarbeider, neste år, har jeg tenkt … Og da føler jeg at jeg ikke har noe bruk for matte, i alle fall ikke matte … Ikke så mye naturfag heller, og ikke så mye norsk og engelsk, heller. (Elev 2)

Lærerne forteller at elevens motivasjon for læring varierer mye fra elev til elev. Praktisk jobbing kan synes mer motiverende enn teoretisk jobbing med fagene. Noen elever kan være demotiverte på starten av skoleåret, men blir mer delaktig om læreren legger opp til et undervisningsopplegg der elevene får være delaktig, slik at de ikke bare blir en passiv tilskuer.

> Jeg tenker at på det praktiske arbeidet så er de kjempemotivert. Men ikke noe spesielt glad i teori. […] Sånn at vi jobber praktisk, og så tar vi litt teori etterpå. Så jobber vi videre også, ikke sånne lange økter med teori, da blir de umotivert. (Lærer 1)

> Jeg har jo startet opp med veldig mange VG1- elever i år, både studiespesialisering og yrkesfagklasser. Og jeg opplever det slik at mange av dem er motivert. En del av elevene er umotiverte og lei av skole når de kommer på videregående, og sliter litt med motivasjon på høsten, også har jeg følt at det går opp i perioder. Spesielt om de føler at de får være aktive selv … (Lærer 3)

Når det gjelder hvilken betydning kunnskap og kompetanse har for elevene, forteller Elev 3 at det er en glede å lære noe nytt, og kunne formidle dette til andre. Hun beskriver videre at interessen for å lære er størst når mestringsfølelsen er tilstede. Så det å bli ekstra god på noe, øke sin kompetanse og følelsen av å ha mestret noe synes å ha stor verdi. Samtidig blir tiden brukt til noe fornuftig. Elev 3 beskriver at hun er mer interessert i å lære når hun føler mestring. Hun liker å øke sin kunnskap og er stolt over å fortelle om dette hjemme.

> Jeg er mer interessert i å lære når jeg føler at jeg mestrer det … Og det har jo en stor betydning … Men det er jo bestandig artig å gå hjem igjen og fortelle at i dag har jeg lært noe nytt! Ikke bare å øve på det som en har gjort i 10 år, men nye ting, det er det artig å lære. (Elev 3)

Elevene har en opplevelse av at de alle sammen selv har valgt å gå på det programområdet de er elev ved, og at ingen andre har tatt valget for dem. Videre beskriver de at programområdet de er elev ved, er noe som interesserer dem. Ved å ta eget valg om programområde, og at de mener å ha tatt det riktige valget, vil interessen for læring øke.

> Ja, det har jeg valgt selv. Jeg sa jo det at jeg har jo lyst til å fortsette, da. Å gå på høyskole eller … og det velger jeg jo selv. Jeg kan jo gå ut som lærling også, å få en kort yrkesvei, holdt jeg på å si. Men jeg trives godt med å utdanne meg, og det har jeg valgt helt selv. (Elev 3)

> Ikke … det er noen som har påvirket meg, men ikke på noen negativ måte. Det er positivt. Og jeg var ganske bestemt på at jeg ikke ville gå studie … For jeg var ganske lei av skolen. Og jeg føler iallfall at jeg angrer ikke på valget jeg har tatt … Ja, ja, det har stor betydning. For da interesserer man seg mer, eller man går mer inn for det, da … Det har jeg valgt 100% selv, har jeg gjort. (Elev 2)

Både Elev 2 og Elev 3 forteller at de tar ansvar for egen læring. Å ta ansvar fore egen læring inkluderer at eleven selv vet hvilke læringsmetoder og læringsopplegg som den enkelte elev lærer best av. Det beskrives at det forventes på videregående skole at eleven tar ansvar for egen læring. Begge elevene gir inntrykk av at de tar skolearbeid og det å lære seriøst. Elev 3 vektlegger at det å ha funnet et læringsopplegg som passer for henne, gjør at hun får karakterer som hun er fornøyd med. Elev 2 innrømmer at hun har potensiale til å gjøre skolearbeidet mer nøyaktig, og jobbe bedre med dette i timene.

> I stor grad så gjør jeg det., men jeg kan jo alltids bli flinkere på det … Jeg gjør jo de oppgavene som skal leveres inn … Og jeg gjør dem jo ganske nøye … Det er ikke slurvearbeid. Men jeg kan jo bli flinkere til å gjøre det enda mer nøye. Så, og i timene er kanskje da man er dårligst på det, da. (Elev 2)

> Ja, det må en jo si. På videregående er det jo ansvar for egen læring kan man si. Og det å legge opp til et læringsopplegg som passer en selv, som en lærer godt av og slike ting. Og jeg ser jo det på karakterene mine at jeg har funnet en læringsmetode som passer meg. (Elev 3)

Lærerne ble spurt om de mener at elevene tar ansvar for egen læring. Lærer 1 jobber med metoden elevbedrift, og der tar elevene ansvar for egen læring, nesten uten at de er klar over det selv. Lærer 2 påpeker at de svake elevene må ha litt mere rammer rundt seg. Videre trekkes det fram at elevene stadig er blitt dyktigere til å ta ansvar for egen læring.

> De gjør det nesten uten at de vet det selv. De bare blir med på det som skjer i «bedriften», ikke sant. Så får de ansvarsområder og så skal de … og det føler de litt ansvar for, at det her skal dem få til. Og så blir de på en måte pådriverne, da. Det er litt artig å se. For nå driver dem å se i boka, for de er som sagt ikke noe glad i teori. «Men vi har jo gjort alt som står i boka» sier den ene. «Alt det her har vi gjort praktisk.! Vi kan dette vi nå» sa han. (Lærer 1)

> Mens svakere elever de trenger kanskje litt mere rammer, og litt sånn «rett fra». Det er slik, så … vi sliter vel litt med … men det er todelt da. De gode elevene som er god i utgangspunktet, tar også ansvar for sin egen læring, da. Mens de som vi kanskje skulle ha fått til å jobbe litt mer, selvstendig, de kan skli litt ut. Jeg har jo jobbet i skolen i så mange år, så jeg synes nok at jeg merker en bedring på det i de siste årene. (Lærer 2)

At skolen har regler og rutiner har betydning for at eleven skal kunne lære. Elev 2 forteller at det er strengere på videregående skole enn på ungdomskolen. Hun gir inntrykk av å vite hvor grensene går, og at dette skjerper elevene til å måtte forholde seg til skolens forventninger opp imot regler og rutiner. Elev 3 trekker fram at det å være ungdom innebærer noe ustruktur, og at det da er av viktighet at det er rutiner og regler. Det er faste tidspunkt for innleveringer, noe som gjør at hun får gjort arbeidet unna.

> Men jeg merker også at det å vite hvor grensene går hen, er veldig greit. Det er også veldig mye strengere, da på videregående. Men det viser da at folk kommer jo faktisk. Det er jo folk på gruppa vår som alltid var ti minutter for seint i fjor, som jeg ikke har sett kommet ett minutt for seint i år. (Elev2)

> Ja, jeg tror det er viktig, for vi er jo bare ungdom. Vi er jo litt sånn, rotete og sånn. Så at der er et tidspunkt du skal levere, da tror jeg at det blir mer sånn … da får en gjort det, da. Da starter en og så blir en helt ferdig. Ja, det har litt å si. […] På ungdomsskolen hadde vi jo ukeplan. Det har vi jo ikke i år, eller på videregående. Men uansett så er det viktig å vite hva som skal skje i løpet av uka, og prøvene vil man jo gjerne vite i god tid i forveien, da. (Elev 3)

Elevene påpeker at det å vite hva som skal skje og når det skal skje, gjør at de er mer forberedt på læring. De påpeker at det er av viktighet å vite at det er konsekvenser for å ikke levere til bestemt tid, og hvilke disse konsekvensene er. Dette gjør at de jobber bedre og ta mer ansvar.

> Ja, det har i alle fall med innleveringer. Jeg tenker det at når det er på nett, og det faktisk står frist på det, da. Så du kan gå inn og sjekke. Og du vet det at gjør du det ikke, så blir det anmerkning. Det har mye å si. For i fjor var jeg sånn at jeg godt kunne levere en dag for seint, uten at jeg kunne tenke noe mer på det, for det fikk aldri noen konsekvenser. Men jeg er ganske sikker på at jeg allerede har jobbet mye mer på skolen, enn det jeg gjorde på hele ungdomsskolen … En vet hvilke grenser som er, og hvilke konsekvenser som er, og det er jo veldig greit. (Elev 2)

> Så det er fortsatt viktig å informere om hva som skal skje, fordi om man har ansvar for egen læring. (Elev 3)

Opp imot læringsmiljøet blir det å være respektert av medelever og lærere, og det å kunne svare i timene uten å «dumme seg ut», angitt av betydning. Elvene sier at de føler at det er et trygt læringsmiljø, der elevene godtar at en er forskjellig, men jobber godt sammen likevel. Jeg tolker det også slik at det for elevene er av viktighet at læreren *ser* elevene; at hver enkelt elev er et eget individ.

> At en tørr å si det en mener i timene, uten da … eller stole på dem rundt deg, klassekameratene, læreren. Og om du sier noe feil så begynner alle å le. At en kanskje prøver å vri litt rundt på det, at er bedre å svare feil, enn å sitte der og egentlig vite svaret. For det er det jo mange som gjør. (Elev 2)

> Det må jo være et respektabelt klassemiljø … For meg har det mye større betydning at jeg har godt kontakt med læreren min. (Elev1)

> Nei, det er vel det at læreren ser deg som et individ, og at en har det greit i klassen. Trenger ikke være bestevenn med alle, det blir du egentlig aldri. Men at det er greit å samarbeide med de fleste, og at du føler at du kan bidra, da, til fellesskapet, kanskje. (Elev 3)

Elevene blir spurt om hvilken betydning et trygt læringsmiljø har for deres læring:

> Jeg tror det har mye å si hvordan man føler … hvilken rolle man har i klassen. Det går mye på hva en tenker om seg selv. For det er jo ingen som sier det så bokstavelig at: «Du klarer ingen ting» eller: «Vi liker ikke å ha deg på gruppa!». Det er noe man får for seg selv. Ja, man må jobbe mye med seg selv, da kanskje … (Elev 3)

Elev 3 legger vekt på at et trygt læringsmiljø handler mye om hva eleven tenker om seg selv. Slik jeg tolker det, går dette på følelsen og egenverdet som eleven har om seg selv, og hvilken annerkjennelse og rolle eleven har i klassen.

Elevene beskriver at læreren har stor betydning for at de skal lære best mulig. Det fortelles at lærerens oppriktige ønske om og interesse for at eleven skal lære er av viktighet. Videre vektlegges betydningen av at læreren involverer elevene i deres eget læringsarbeid; det at eleven har medbestemmelse. Eleven beskriver at de gis mulighet til å påvirke hvilke læringsmetoder som skal brukes på de ulike temaene. Dette gjør at læreren tilpasser læringsmetoder ut fra hvilke metoder som elevene lærer best av. Det å være med på å påvirke og at læreren lytter til elevene, angis som å ha betydning opp imot at læreren virkelig ønsker at eleven skal lære.

> Det har veldig mye å si … Og at lærerne er mer, det virker mer som at de vil lære bort. At de ikke bare gjør det for å bli ferdig med det. Men at de legger litt innsats i det, da. […] Nå har vi det sånn at vi får påvirke hvordan vi får jobbe med tema. Og det har jo også veldig mye å si … For da får vi være med på å bestemme hvordan vi skal lære … hvordan vi lærer best … Så lærerne har utrolig mye å si på alt, egentlig. (Elev 2)

> Ja, det føler jeg. Iallfall når de spør oss, da. Hvordan vi vil jobbe med tema og sånn. For det har vi gjort i flere fag nå. Og da føler jeg at de faktisk vil at vi skal lære, når vi får være med på å påvirke det … Jeg føler at lærerne hører etter oss, da, når vi har noe å si. (Elev 3)

En av elevene ser på sin relasjon til læreren som relasjonen man har til en kollega:

> Ja, læreren hadde litt mer å bety før, på grunnskolen. Da var jo læreren egentlig en stor del av hverdagen. Men nå er det jo … ser nesten på det som en kollega, da. (Elev 3)

På spørsmål om hvordan læreren kan støtte elevene svarer Elev 2:

> Være der når en trenger hjelp. Og kanskje se når en trenger hjelp. Iallfall jeg, jeg er ikke redd for å spørre om hjelp. Men det er jo ikke alle som tørr å spørre. Så det å være der, bare at du ser noen nøle, er det bedre å gå bort å spørre: «Trenger du noe hjelp?», enn å bare sitte å se.

Det synes som om det er ønskelig med en relasjon der læreren er tilgjengelig når eleven har behov for hjelp. Ikke alle elever tørr å spørre om hjelp, så læreren bør oppsøke eleven og spørre om de har behov for hjelp. Lærerne trekker fram at et trygt læringsmiljø for elevene tar utgangspunkt i at lærerne skal legge til rette for elevenes mestring, slik at de føler at de duger. Slik at eleven ikke er redd for å gjøre feil. Videre vektlegger de viktigheten av at elevene skal støtte hverandre, slik at de kan løfte hverandre opp. Elevene er ulike, slik at det er av viktighet opp imot et trygt læringsmiljø at vanskelighetsgraden tilpasses den enkelte elev. Eleven er opptatt av rettferdighet, at læreren skal være rettferdig mot alle elevene. Elevene er ulike, og dette skal det være rom for. Det vektlegges viktigheten av en atmosfære der eleven kan føle seg avslappet, og tørr å prate.

> Det er viktig at elevene ikke er redd for å gjøre feil. Og at de ikke får, at det ikke er et miljø for å kommentere hverandre, eller læreren på en måte får dem til å føle seg dårlig. Viktig at alle opplever at de mestrer, og at det er positivt og at alle … at det er en god relasjon mellom lærer og elev. Og at elevene også støtter hverandre, da. At de kan løfte hverandre og ikke tråkke hverandre ned. Det synes jeg er kjempeviktig. […] og at de opplever det som rettferdig, for det er eleven veldig opptatt av. (Lærer 3)

> Og der kommer det inn, som du sier, at det er viktig at eleven føler at de mestrer det. At de hele tiden får oppgaver som er på et sted som er slik at de kan ha mulighet for å klare dem, da. Kan ikke skjære alle over en kam, ikke sant. For de er veldige forskjellige elvene, ikke sant. Og det har noe med trygghet, dette her med å mestre. Ja, tilpasning er veldig viktig. (Lærer 2)

Lærer 2 beskriver at det i sin relasjon til elvene å legge vekt på ydmykhet. Noen elever kan være svært dyktige, ha sine egne måter å løse arbeidsprosesser på og faktisk kan lære læreren noe faglig. Dette er det av betydning at læreren tar inn over seg og aksepterer.

> Og en skal være så ydmyk, at en skal tenke på at det er veldig mange som har forskjellige hoder, i forhold til oss lærere, da. Så det er ofte at vi … at jeg har elever som har mye smartere løsninger enn det jeg har. Det har jeg opplevd veldig mange ganger. Det er litt morsomt å oppdage, og da skal en ikke prøve å presse igjennom sin måte, da. De fleste liker å få en metode først, og så komme i gang, på en måte, og så kan de finne sine egne måter. For det er mange veier fram, til et produkt, med nesten alt du skal gjøre. (Lærer 2)

Slik jeg ser det, beskriver elevene at medbestemmelse og elevmedvirkning sees på å ha viktighet opp imot interesse og motivasjon for deres læring. Elevene forteller at de er med på å bestemme hvilke arbeidsmetoder som skal brukes på det ulike temaene i fagene. Elev 1 legger vekt på at hun av og til kan tenke at lærerne bestemmer måter å jobbe på for å være ekkel med elevene. Men når læreren inkluderer eleven og arbeidsmetoder bestemmes sammen med elevene, signaliserer dette til eleven at læreren viser interesse for eleven og vil at de skal lære. Eleven sier også at de sammen med læreren bestemmer når det skal være arbeidskrav med vurdering.

> Ja, det tenker jeg. For det er ikke sånn at, hvis vi går inn i et kapittel nå, og læreren har bestemt at vi skal ha en innlevering, og bestemt innleveringsmetoden, da kan vi for eksempel bli med på å bestemme hvordan skal vi jobbe med det. Resten, utenom innlevering, skal vi ha plakat, skal vi ha framføring? Og det synes jeg er greit. … sånn som jeg har følt i år, så har læreren sagt at i neste kapittel skal vi ha en vurdering … Men da er vi også med å bestemme hva slags vurdering vi skal ha, på en måte. Skal vi ha innlevering, skal vi ha framføring, og sånne ting. (Elev 1)

> I de fleste fag så gjør vi det … Ja, for læreren ikke bare gjør det for å være ekkel. Det … det viser at lærerne er interessert i hva vi mener også. Og det er jo litt betryggende, at det er noen ganger en tenker det også. (Elev 2)

Elevene uttrykker også at de kjenner til vurderingskriteriene knyttet til arbeidskravene de har. Gjennom sine beskrivelser tenker jeg at elevene kjenner til begrepet vurderingskriterier, vet hva dette innebærer og forholder seg til dette i de arbeidskravene de har. Elev 1 og Elev 2 presiserer at de i noen grad er med på å bestemme vurderingskriteriene, men at dette kan variere fra år til år. Det synes som om medbestemmelse opp imot hvilke vurderingskriterier som skal gjelde, har betydning for elevenes motivasjon. Dette viser eleven hva som kreves av dem i læringsprosessen; hvilken standard som kreves, og gir elevene tilbakemelding på hvor de er i sin egen læringsprosess.

> Ja, vi går jo egentlig mye gjennom det. Ikke hver eneste dag, men mer gjennom, det i perioder, og om vi har … ja, kriterier, du må ha kilder, du må ha bilder. (Elev 1)

To av elevene forteller at de får være med på å bestemme vurderingskriteriene selv:

> På noen oppgaver så gjør vi det. Men da har vi også vært med og bestemt hvordan vi skal jobbe med oppgaven. (Elev 1)

> I år har vi ikke gjort det noen gang. I fjor gjorde vi det litte grann, men i år har vi ikke gjort det … Og det kunne det ha vært mer av. Ikke sånn at vi skal få bestemme alle oppgavene, men litt sånn: «Hvor lang tid trenger dere på det her? Er det mye annet i de andre fagene?» (Elev 2)

Elevene får så spørsmål om det har noen betydning at de får være med på å bestemme vurderingskriteriene:

> Jeg synes at det har litt betydning. For det viser, som sagt, respekt, og at læreren stoler på at vi kan komme med gode forslag. Så det synes jeg er ganske greit, for da føler du deg på en måte verdsatt i klassen. (Elev 1)

> Ja, for da vet du litt mer om hvordan standarden er … Da tenker jeg litt med meg selv, hvis jeg skulle ha sett på en framføring, så tenker jeg litt på … du ser jo på om de ser ned i manus og sånn. Og da tenker du litt på hvordan du gjør det selv, og da er det enklere å se for seg hvorfor du fikk den karakteren selv også, ut fra vurderingskriteriene. (Elev 2)

Lærerne beskriver at elevmedvirkning kan ha positiv innvirkning på- og er viktig for elevenes motivasjon. Dette gjelder alle ledd i undervisningsforløpet. På en slik måte får eleven et eierforhold til sin egen læring. Dette krever at lærerne er positiv til elevmedvirkning, og er villig til å tilpasse undervisningsopplegget ut fra dette.

> Men jeg tror at medvirkning er veldig viktig for å skape motivasjon … og jeg føler jo på at jeg kanskje er veldig dårlig til å ta elevene med på medvirkning i alle ledd av et undervisningsforløp, da […] Men på en annen side så, så, ja det krever jo litt å snu om, på en måte tankegangen litte granne for oss som underviser … og ta dem med i alle ledd. Men elevene får jo helt klart eierforhold til ting hvis de er med på bestemme litt mer enn det de gjør kanskje i dag. (Lærer 3)

> Ja vi har jo den metoden som heter ungdomsbedrift, og da er det sånn at vi er veiledere, men det er elevene som tar valgene selv. […] Må ta valgene selv, og så får de se konsekvensen. Ja, hele tiden. Særlig den klassen jeg har i år er flink til å reflekter over det. Det er så artig å høre på det, når de reflekter og gjør ting annerledes og bedre, og vurderer selv. (Lærer 1)

Elev 1 sier at læreren i stor grad endrer undervisningen ut ifra tilbakemeldinger fra elevene, at lærerne er gode til å legge opp til å bruke ulike læringsmetoder, og at det blir evaluert sammen med elevene hva som gir dem best læringsutbytte. Videre sier eleven at læreren følger hva flertallet i klassen har av behov opp imot hvilke arbeidsmetoder som skal brukes.

> Jaa, jeg synes i alle fall at de lærerne jeg har hatt har vært veldig flinke til det. […] Vi prøver alltid forskjellige ting. Og funker det ikke, så funker det ikke. For da kan det hende at elever som ikke har turt og sagt ifra, men som mener det samme. Så jeg synes det er veldig viktig, at ikke bare læreren gir tilbakemelding. Men at vi også gjør det på en måte. For det er ikke sikkert at alle tørr på si det de mener. (Elev 1)

Lærer 3 vektlegger å endre undervisningen ut ifra tilbakemeldinger fra elevene, og at dette skjer kontinuerlig. Dette kan også ha å gjøre med lærerens erfaring med arbeidsmetoden, Videre vil elever bedre være i stand til å bestemme rammene rundt en metode, når de selv er blitt kjent med å jobbe med den.

> Ja, det må en jo gjøre! Hvis du ser at, og du er ute etter at elevene skal lære en spesiell ting, og så ser du på en måte i den underveisvurdering at, den vurderingssituasjonen, at de ikke har fått til å gjøre det som du vil, så betyr jo det at da har du ikke lyktes med metoden, så da må du jo endre kurs. Du må jo det! Da må du gå litte granne inn i deg selv og se: «Hvor var det egentlig det sviktet»? Ikke sant? Da kan man jo gjerne snakke med elevene og høre. (Lærer 3)

Lærer 2 påpeker at det er ikke alltid at eleven selv ser hvor den er i egen læringsprosess. Eleven kan mene seg ferdig med et arbeid, mens læreren ser at det må jobbes mer for at eleven skal øke sin kompetanse. Slik sett er det ikke alltid at eleven er enig i lærerens tilbakemelding.

> Hvis de har gjort en ting én gang, så tror de at de kan det. Det er ofte at man må trene mer. Det er klart. At da gir vi tilbakemeldinger som sier at: «Det og det må du jobbe mere med» … men vi prøver også å styre det på en slik måte at de får arbeidsoppgaver som tilfredsstiller de øvingsmomentene som de bør øve på, også, da. (Lærer 2)

Oppsummert synes det som om elevene tar ansvar for egen læring, viser selvregulering og har bevissthet om egen læringsprosess, og at de er aktører i egen læringsprosess.

4.4 Oppsummering

Det synes som om karakterer har en stor betydning for elevers mål for egen læring. Elevene kommer i sine beskrivelser av egen læring til stadighet tilbake til at de måler egen læring opp imot karakterer; det er som om: **karakterer overskygger alt**. Dette finner vi igjen hos lærerne, som forteller at elevene legger stor vekt på betydningen av karakterer.

Slik jeg ser det, kan en si at vurdering for elevene knyttes til karakteren; hvordan de kan forbedre karakteren ut ifra hvilke tilbakemeldinger de får fra læreren, og at dette er motivasjonen for dem. Lærerne vektlegger at det skjer vurdering kontinuerlig, både daglig i klasserommet og i alle elevens deler av læringsprosessen. Det synes som om elevens oppfattelse av vurdering er ulik lærernes beskrivelser; **ulik forståelse av vurdering**.

Det synes som om elevene tar ansvar for egen læring, viser selvregulering, har bevissthet om egen læringsprosess, og at de er aktører i egen læringsprosess. Lærerne beskriver at elevens ansvar for egen læring og bevissthet om egen læringsprosess er økende. Dette mener jeg indikerer at de viser **ansvar for egen læring**.

KAPITTEL 5 ANALYSE OG DRØFTING

I dette kapitlet diskuteres funnene som er presentert i kapittel 4. Funnene diskuteres med utgangspunkt i på hvilken måte karakterer kan motivere for læring, hva vurdering innebærer for elevene og for lærerne, hvilken bevissthet elevene har om egen læringsprosess, og tidligere forskning og teori som er presentert i kapittel 2; som omhandler sammenhengen mellom motivasjon og læring og betydningen av vurderingspraksis.

Til slutt vil jeg se på problemstillingen og hvordan den er belyst ved hjelp av forskningsspørsmålene. Videre vil jeg drøfte hvilke innspill studien kan bidra med i forhold til å utvikle modellen som er presentert i kapittel 1 (Figur 2).

5.1 På hvilken måte kan karakterer motivere for læring?

Ifølge Ryan og Deci (2000) er *indre motivert* atferd selvbestemmende aktiviteter som utføres av interesse eller fordi aktiviteten gir glede i seg selv, og *ytre motivasjon* når personen gjør noe fordi han ønsker å oppnå en belønning eller et mål utenfor selve aktiviteten. Elevene forteller at de anser karakterer som motiverende. De setter seg egne mål for karakterer, og det kan tolkes slik at målene de setter seg er styrende for deres motivasjon. Elev 2 beskriver at karakterer kan være både motiverende og demotiverende, ut ifra om hun har fått som fortjent opp imot egen innsats.

Elev 3 beskriver at den beste tilbakemeldingen, og det som motiverer henne mest, er karakterer sammen med en grundig tilbakemelding, slik at hun vet hva hun skal jobbe videre med og på denne måten kan forstå hvordan hun ligger an. Ifølge Dysthe (2008) og Black (som sitert i Nordahl, 2012a) har karakterer ikke noen læringseffekt alene, og tilbakemeldingene fungerer best når kommentarene ikke blir kombinert med karakterer, da karakterer vil ta fokuset bort fra kommentarene. Hattie og Timperley (2007) vektlegger at feedback gir størst effekt når den knyttes til en læringskontekst og medfører refleksjon. Elev 3 forteller at karakterene har betydning for å vite hvor bra hun gjør det på skolen, noe som for henne ansees som å være en bekreftelse på og et bevis for hvor bra hun gjør det. For henne vil det å ikke få karakterer være lite motiverende. Elev 2 forteller at hun måler seg selv opp imot andre

elever og gir uttrykk for at karakterer kan føre til stress. Skaalvik og Skaalvik (2011) fant i sin forskning at skoler med *læringsorientert målstruktur*, noe som indikerer at elevene lærer, utvikler seg, har framgang og gjør sitt beste, er sterkt relatert til innsats og hjelpesøkende atferd. I skoler med *prestasjonsorientert målstruktur* vil det være resultatene og det at en gjør det bedre enn andre som teller. Lærerne beskriver elevenes sterke ønske om karakterer, og at karakterer av elevene ansees å ha større betydning, dess større arbeidskravet er. Videre viser lærerne at de ønsker å endre elevenes fokus på karakterenes overskyggende betydning, slik at elevene i stedet retter fokuset mot egen læringsprosess. Dette indikerer at eleven over tid læres opp til dette, og ser verdien av andre typer av vurdering.

Hvilke forventninger har elevene til seg selv, hvilke mestringserfaringer har de, og hvilken tro har de på egen mestring? Elevene forteller at de har klare forventninger til seg selv. Og de knytter dette opp imot karakterer. To av elevene beskriver at de har høye krav til seg selv. Elev 3 knytter det å sette krav til seg selv til en følelse av mestring, og at det å mestre gir motivasjon. To av elevene beskriver at de setter høye krav – og kanskje for høye til seg selv. Å sette for høye krav til seg selv kan for Elev 2 være lite motiverende. Elev 3 forteller også at det kan være vanskelig å ha innsikt i egen kompetanse, og at det derved er en utfordring å sette seg egne læringsmål. Å ikke nå målene sine beskriver elevene som at de i en periode blir skuffet og føler seg mislykket. Det synes som om elevene ved å sette seg høye mål har tro på egen mestring og har erfaringer med å mestre. Dette kan tolkes slik at de er bevisst sin proksimale utviklingssone.

Lærerne forteller at de legger vekt på at elevene skal mestre, og at de tilpasser undervisningen ut ifra elevenes mestringsevne og hva som kan være nærmeste utviklingssone. Det er elevers egne erfaringer som er utgangspunkt for oppfatninger av det som skjer på skolen (Nordahl, 2010). Ved å sette seg mål og handle intensjonalt, har mennesket innflytelse på eget liv, noe som Bandura betegner som «human agency»; agent i eget liv (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Forventningen om mestring, *self-efficacy*, er den viktigste forutsetningen for å kunne nå målet og være agent i eget liv (Bandura, 1997).

5.2 Hva innebærer vurdering for elevene og for lærerne?

Formativ og summativ vurdering er i Opplæringslova (1998) byttet ut med begrepene *underveisvurdering* og *sluttvurdering*, der underveisvurdering er all vurdering som skjer fram til sluttvurdering, og skal inneholde informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten og gi veiledning om hvordan hun eller han kan utvikle kompetansen sin i faget. Elevene beskriver at typer vurdering/tilbakemelding de får fra lærerne er både kommentarer, elevsamtaler, karakterer, vurdering med godkjent/ikke godkjent og vurdering med tre grader av måloppnåelse. Elevene i min studie forteller at det foregår lite av tilbakemeldinger fra lærerne i løpet av timene. Elev 1 forteller at det ikke står så mye på tilbakemeldingene; det kunne stått mer. En av elevene sier at hun kan spørre læreren om tilbakemelding om hun har behov for det, og at hun får svar når hun spør.

Elevene knytter tilbakemeldingene til innleveringer og der det er arbeidskrav, og det etterspørres veiledning i hva som kunne vært gjort annerledes og hvordan gå videre. Tilbakemelding med godkjent/ikke godkjent oppleves av elevene å ha liten effekt på hvordan gå fram videre i sin læringsprosess. Lærerne vektlegger at det skjer vurdering kontinuerlig, både daglig i klasserommet og i alle elevens deler av læringsprosessen. De trekker fram at det kan være at elevene ikke alltid er bevisst hva som er vurdering og tilbakemeldinger. Videre beskriver lærerne at de gir elevene veiledning på hvordan de skal gå videre i egen læringsprosess. Lærerne vektlegger at de søker å ikke gi så lange skriftlige tilbakemeldinger, da de er usikre på om tilbakemelding blir lest og /eller forstått av elevene. Carless (2006) sin undersøkelse om tilbakemeldingene hjalp elevene til bedre prestasjoner, viser at 70 % av lærerne mener at de gir detaljerte tilbakemeldinger, mens 45% av elevene var enige i lærerens påstander. Gamlem (2014) fant i sin studie at forståelsen og tilbakemeldingspraksisen ikke er lik blant lærerne, og at elevene ønsket både mer tilbakemeldinger og tilbakemeldinger som de kunne bruke til å oppnå høyere måloppnåelse. Undersøkelsen viste også at ulike lærere har ulik forståelse av tilbakemeldinger som gir støtte for læring, basert på deres egen forståelse. Hva så er den eksakte grensen mellom summativ og formativ vurdering?

I undersøkelsen kom det fram at elevene ønsker at det står skriftlige kommentarer. Videre beskriver de at tilbakemeldingene bør ha som mål og veilede dem i hvordan de kan øke sin

kompetanse for å forbedre karakteren. Elevene beskriver at de ønsker mer konkrete tilbakemeldinger, og gjerne oftere. Dette finner vi igjen hos Hattie (2009b), som påpeker at konkret informasjon om hva som var bra, kombinert med konkret hvordan jobbe videre med oppgaven og hva de selv må gjøre av strategier for å jobbe videre, gir mest effektive tilbakemeldinger. Lærerne påpeker at de søker å gi så konkrete tilbakemeldinger som mulig. Lærerne vektlegger verdien av muntlige tilbakemeldinger. Med muntlige tilbakemeldinger får de en bedre relasjon med eleven og kan i større grad sikre seg at tilbakemeldingene er forstått av elevene. For elevene er det ønskelig å ha både muntlige og skriftlige vurderinger. Hattie (2009b) fant i sin forskning at formativ vurdering er en av de faktorene som har best effekt på elevers læring, og at tilbakemeldinger som læreren fikk fra elevene var mest effektive.

I undersøkelsen beskriver elevene at fagsamtalene fokuserer mye på karakterer, men ikke på hvordan eleven kan gå fram for å øke sin kompetanse. En kan stille seg spørsmål om denne videregående skolens verdigrunnlag og målstruktur. Er det en *læringsorientert målstruktur*, der det er av viktighet at elevene lærer, utvikler seg, har framgang og gjør sitt beste og som fremmer indre motivasjon? Eller er den en *prestasjonsorientert målstruktur* der det er resultatene og det at en gjør det bedre enn andre som teller?

Elevene formidler at karakter er noe som de «fortjener» ut fra egen innsats, og at arbeidskrav de har jobbet mye med, bør ha karakter som vurdering. Motivasjonen deres er at læreren har tro på at eleven skal mestre en bedre karakter. Det er noe ulikt blant de tre elevene i denne undersøkelsen når det gjelder hvilken type av vurdering som gir motivasjon. En type vurdering der tre ulike grader av måloppnåelse blir brukt, kan være motiverende for noen av elevene. I studien kommer det fram at tilbakemeldinger som har betydning for følelse av å mestre og lykkes og som gir elevene motivasjon, er tilbakemeldinger som er positive og som forteller dem hva som kan gjøres av egen innsats, og hva de kan jobbe videre med for at de skal øke sin kompetanse.

Egenvurdering er en form for underveisvurdering, og er pålagt jamfør Forskrift til Opplæringslova (2009). Elevene i denne studien påpeker at det er vanskelig med egenvurdering, da de ikke vet hva det skal legges vekt på. Det går fram at elevene setter høye krav til seg selv, og det kan være enklere å vurdere andre enn å vurdere seg selv. Lærerne

trekker fram at det kan være vanskelig for elvene med egenvurdering. Dette er noe som elevene må lære gradvis, og at det må starte i det «små» med enkle former for egenvurdering. Lærerne gir inntrykk av at hverandrevurdering har stor betydning for elevers motivasjon. At andre elever vurderer dem, betyr gjerne mer enn om læreren gjør det. Dette kan være både formelt og mer uformelt der eleven ikke selv oppfatter at de gir hverandre tilbakemeldinger. For at elevene skal kunne komme i posisjon til å vurdere seg selv, må de lære å vurdere seg selv (Black & Wiliam, 1998a). Ifølge Sadler (som sitert i Gamlem, 2015) har elevene behov for å inneha noe av den samme vurderingskompetansen som en lærer, for å være i stand til å vurdere egen prestasjon opp imot en standard eller suksesskriterier.

5.3 Hvilken bevissthet har elevene om egen læringsprosess?

Selvregulert læring, der elevene lærer å ta initiativer og styre deler av egen læringsprosess, sammen med metakognisjon, fremheves i *Fremtidens skole* (NOU, 2015:8) som forutsetning for læring. Selvregulerte handlinger indikerer motivasjon og gir læring av høy kvalitet (Ryan & Deci, 2002). Ifølge Hopfenbeck (2014) er selvregulering en prosess der eleven lærer hva som fremmer læring, får kjennskap til ulike læringsstrategier og lærer å velge hensiktsmessige strategier.

Det kan synes som om elevene i denne undersøkelsen beskriver medbestemmelse som å ha stor viktighet når det gjelder interesse og motivasjon for læring. Dette inkluderer medbestemmelse når det gjelder arbeidsmetoder, tidspunkt for arbeidskrav, hvilken type vurdering og hvilke vurderingskriterier man skal bruke. Å være med å bestemme vurderingskriteriene ser elevene på som en bevisstgjøring av hva som kreves og hvilken standard som kreves. To av elevene fremhever at læreren i stor grad endrer undervisningen med bakgrunn i tilbakemeldinger fra elevene, noe som de gir uttrykk for å ha betydning for deres læring. De ulike læringsmetodene blir evaluert sammen med elevene i forhold til hva som gir dem best læringsutbytte. Lærerne beskriver at motivasjon for læring varierer mye fra elev til elev, men medbestemmelse og tilpassing av undervisningsmetoder til den enkelte elev, øker motivasjonen. Elevens medbestemmelse, blant annet på hvilke typer metoder og arbeidsmåter, ansees som å ha stor betydning for elevens motivasjon. Videre beskriver lærerne at de ut ifra egne erfaringer og opplevelser i undervisningen, søker å endre

undervisningsopplegget ut fra hva som fungerer. Det beskrives at dette kan ha sammenheng med lærernes trygghet med metoden som brukes.

Nordahl (2010) vektlegger at det er elevenes egne erfaringer som er utgangspunkt for hvordan de skaper mening i tilværelsen, setter seg mål og handler intensjonelt. Dette betegnes av Bandura som «human agency» (som sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2013). I sin teori om indre motivasjon beskriver Ryan og Deci (1985) at oppfyllelse av de psykologiske behovene: *1. Behovet for autonomi og selvbestemmelse, 2.Behovet for kompetanse og 3. Behovet for tilhørighet* vil lede til indre motivasjon, der selvbestemmelse vektlegges tyngst. Urdan og Turner (2005) påpeker at læring som er kontrollert av andre ikke kan eies av en selv. Denne studien viser at målet med skolegangen er for elevene å få seg en utdannelse. De har selv valgt programområde, noe som ser ut til å vise at de er interessert i å lære om et yrke, og de mener å ha tatt de rette valgene opp imot dette.

Elevene beskriver at interessen for å lære er størst når mestringsfølelsen er til stede. Det beskrives at de tar ansvar for egen læring ved å sette seg inn i hvilke læringsopplegg som passer en selv. Dette beskrives som å være en grunn for en av elevene til at hun kan være fornøyd med karakterene. Læreren beskriver at elevenes ansvar for egen læring har økt de siste årene. De forteller at dette kan henge sammen med motivasjon. Hos elever som ved oppstart av første termin på Vg1 er skoleleie og lei teori, kan det være større grad av ansvar for egen læring i andre termin. Dette kan ha å gjøre med tilpassing av undervisning til en mer aktiv og deltakende elevrolle. En av lærerne påpeker at elevene ikke alltid selv ser hvor de er i egen læringsprosess i henhold til hva som forventes av kompetanse.
Både skolens målstruktur, klasseledelse, medbestemmelse og autonomistøtte er av viktighet for et godt læringsmiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Bergkastet m.fl., 2009). Klasseledelse kan her sees på som rammen rundt det som skal foregå på skolen og i skolesamfunnet, at det er en forutsigbarhet som gir trygge rammer og bidrar til at eleven vet hva som forventes og preges av et trygt læringsmiljø, med en god relasjon til læreren og sine medelever. Elevene legger vekt på at klasseledelse har betydning for deres læring. Det har positiv innvirkning på deres læring at de vet hvilke rutiner og regler som forventes av dem, og at dette skjerper dem til å yte sitt beste og gjør at de tar mer ansvar for egen læring.

Elevenes beskrivelser av hva som er av betydning for læringsmiljøet er at de blir respektert av lærere og medelever, at det er rom for å «dumme seg ut» og at det ikke er noe som er «feil» svar. Lærerne vektlegger betydningen av et trygt læringsmiljø, der det tilpasses og legges til rette for mestring, slik at elevene føler at de duger og ikke er redd for å gjøre feil og mislykkes. Det legges også vekt på et læringsmiljø der elevene støtter hverandre. En av lærerne beskriver at det å være ydmyk overfor elevene, vil kunne bygge opp under elevenes mestringsfølelse. Lærerens oppriktige ønske om at elevene skal lære best mulig trekkes fram som betydningsfullt for elevenes motivasjon for læring. Dette sammen med at læreren involverer elevene i eget læringsarbeid ved at elevene har medbestemmelse med tanke på hvilke læringsmetoder som skal benyttes, og at læreren lytter til eleven slik at undervisningen tilpasses elevens behov.

Det kan synes som om det i elevenes relasjon med læreren er av betydning at læreren *ser* eleven. Ikke alle elever tørr å spørre læreren om hjelp, så det er ønskelig med en relasjon der læreren er tilgjengelig når eleven har behov, og at læreren bør oppsøke elevene og spørre om de har behov for hjelp. Læreren og lærerens interaksjon med eleven har stor effekt på læring (Dysthe, 2001; Hattie, 2009b). Ifølge Vetrhus og Bjelland (2006) er det av betydning for læring «å bli sett» av læreren og at læreren gir positiv respons på det de gjør riktig.

Metakognisjon betyr å kunne iaktta sin egen tenkning, ha bevissthet om egne tankeprosesser, reflektere over egen læringsprosess, og ha viljestyrt kontroll over egen læringsprosess (Imsen, 2005). Det synes som om elevene viser interesse og forståelse for egen læringsprosess, ved at de viser refleksjon over hva som gjør at de lærer best mulig og hva de kan gjøre av egen innsats.

5.4 Sammenhengen mellom læreres vurderingspraksis og elevers motivasjon for læring

Denne studien tolkes dit hen at elevene anser karakterer til å være en motiverende faktor for deres læring. Faktisk kan det å ikke få karakterer være lite motiverende. Det å sette seg mål for egen læring kobles til karakterer og mestring. Ved å nå målene om karakterer, vil

mestringsfølelsen økes. Eleven ser på karakteren og vektlegger i tillegg betydningen av både skriftlig og muntlig tilbakemelding, noe som kan tolkes slik at tilbakemeldingen kan støtte opp om karakteren. Om man sammenligner dette med en *læringsorientert målstruktur,* som ansees som å gi størst læringsutbytte, er ikke dette i samsvar. Det kan, slik jeg ser det i denne studien, se ut til at en *prestasjonsorientert målstruktur* kan fremme motivasjon for læring. Dette vil være avhengig av en faktor som et støttende læringsmiljø, som preges av god relasjon til læreren.

Elevens vektlegging av karakterer som motiverende faktor kan synes å støttes av lærernes opplevelser i denne studien, som forteller at elevene legger stor vekt på betydningen av karakterer. Det synes som om lærerne ønsker å dempe karakterenes betydning, slik at elevens fokus dreies mer mot egen læringsprosess. Dette kan tolkes til at lærerne vektlegger betydningen av en *læringsorientert målstruktur*. Hvilken målstruktur som vektlegges av ledelsen og av de andre lærerne ved den videregående skolen i denne studien, er ikke undersøkt. Statlige føringer vektlegger nasjonale prøver og at karakterer som oppnås i skolene i Norge sammenlignes med resultater internasjonalt. Samtidig vektlegges underveisvurdering, formativ vurdering og vurdering for læring til å gi størst læringsutbytte. Karakterene er avgjørende for om elevene kommer inn både på Vg2 og Vg3 på ønsket programområde. Karakteren har derfor betydning for at eleven skal komme inn på det programområdet og de studiene som de er motivert for. Slik jeg ser det er dette «meldinger» som ikke «går i hop». Hva skal elevene tro på?

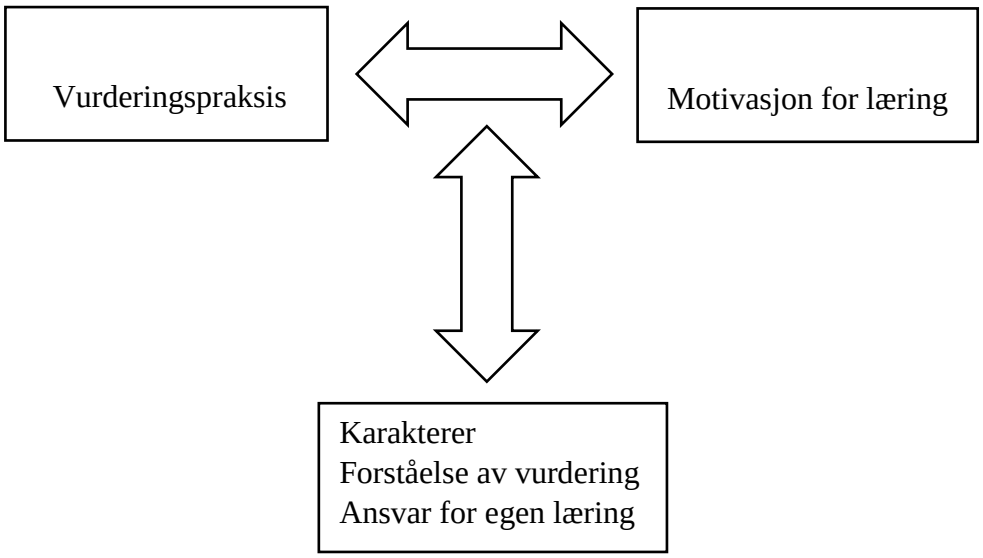
Studien kan tolkes slik at elever og lærere har ulik oppfatning av hva som ligger i begrepet *vurdering*. Elevene beskriver ulike typer av vurdering de får fra lærerne. Vurderingene knyttes opp imot arbeidskrav, og elevene ser ikke at det foregår noen typer av vurdering i timene. Lærerens oppfattelse synes som å være at de gir vurdering kontinuerlig hver dag, også i timene. Om elevene har forståelse for om det foregår underveisvurdering eller sluttvurdering, og hva som er formativ vurdering og hva som er summativ vurdering, kan synes uvisst. Videre trekker elevene fram at de ønsker tilbakemeldinger som er mer konkrete, gis oftere, er positive og som mer forteller dem hvordan de kan jobbe videre for å øke sin kompetanse. Egenvurdering beskrives av elevene som lite motiverende. Lærerne gir tilbakemelding på hvordan eleven kan gå videre og de er usikre på om tilbakemeldingene blir

lest og forstått av elevene. Det kan dermed se ut til at all type av tilbakemelding som elevene oppfatter at de får fra lærerne, anses av elevene som vurdering opp imot arbeidskrav, og at det er deres forståelse av vurderingen som er en motiverende kraft for læring. Gamlem (2015) påpeker at begrepene *underveisvurdering* og *sluttvurdering* viser at underveisvurdering og sluttvurdering har et gjensidig påvirkningsforhold på hverandre. Er det da slik at hvilken type vurderingsuttrykk som brukes ikke nødvendigvis er avgjørende for elevers læring? Av større betydning er det at elever og lærere har en felles tolkning av hva som kan fremme motivasjon for læring. Dette fordrer at lærerne har en kontinuerlig dialog med elevene og et oppriktig ønske om å ha en undervisningspraksis som tilpasses hver enkelt elevs følelse av mestring.

I sine beskrivelser av å ta ansvar for egen læringsprosess forteller elevene at de er bevisst hvilke arbeidsmetoder som de lærer mest av, og at medbestemmelse og klasseledelse (inkludert et trygt læringsmiljø) har betydning for at de tar ansvar for egen læring. Interessen for læring beskrives å være størst når mestringsfølelsen er til stede. Studien viser at lærerne opplever at elevens ansvar for egen læring har økt de siste årene. En utfordring kan være at eleven ikke alltid ser hvor de er i egen læringsprosess. Da selvregulert læring er en prosess som indikerer motivasjon, vil grad av selvregulering og motivasjon stå i gjensidig forhold til hverandre. Dette kan tolkes slik at metakognisjon; å kunne iaktta og reflektere over egen læring, kan utvikles ytterligere hos elevene. Metakognisjon tillegges å være en forutsetning for læring (NOU, 2015:8).

Når det gjelder forutsetningen at elever opplever vurdering som viktig for sin egen læring, at vurdering skal ha nytte både for elevers læring og lærerens undervisning, tilbakemeldingens betydning på elevers prestasjoner og at motivasjon vil påvirke læring positiv, kan denne studien synes å bekrefte at relasjonene *vurderingspraksis* og *motivasjon for læring* er nært knyttet sammen. Videre vil styrkeforholdet i relasjonene være avgjørende for elevers mestring. Den empiriske undersøkelsen har gitt innspill til videreutvikling av tidligere nevnte modell (Figur 2, s.20), og viser at karakterer, elevers og læreres felles forståelse av begrepet vurderingspraksis, og ansvar for egen læring er av betydning for elevers motivasjon for læring.

Dette kan illustreres i følgende modell:



Figur 3: Sammenhengen mellom vurderingspraksis, motivasjon for læring, karakterer, forståelse av vurdering, ansvar for egen læring.

Denne studien gir indikasjoner på at karakterer, som i forhold til teori om motivasjon ansees som ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2000) er dominerende for elevers motivasjon for læring. Videre indikerer studien at forståelse av begrepet *vurdering* er ulikt hos elever og lærere. Dette er i tråd med Gamlem (2015) som peker på at lærerne ikke selv er bevisst om de bruker formative eller summative vurderingspraksiser. Studien gir indikasjon på at elevenes grad av ansvar for egen læring er økende, noe som er av betydning for elevers motivasjon for læring (Hopfenbeck, 2014; Ryan & Deci, 2002; NOU, 2015:8).

5.5 Avslutning og implikasjoner

For å avslutte oppgaven, vil jeg peke på praktiske implikasjoner og videre forskning.

Ulike internasjonale studier viser at vurdering for læring har en læringsfremmende effekt (Black & Wiliam, 1998a; Hattie & Timperley, 2007). Utdanningsdirektoratet (2015a) vektlegger at vurderingskultur og læreres vurderingspraksis har stor betydning for elevers læringsutbytte. Denne studien impliserer nødvendigheten av at elever og lærere, og lærere seg imellom, sammen har en dialog for å utforske og definere hva vurdering innebærer, for ved dette å få en enhetlig forståelse av *vurdering*; både som vurderingsbegrep og vurderings-praksis. Kan det være slik at det også er ulik forståelse av vurderingspraksis mellom lærerne?

Hvordan kan lærernes vurderingspraksis, som inkluderer tilpasset undervisning for hver enkelt elev fremme elevens motivasjon for læring, om lærerne seg imellom har ulik forståelse og elevene ikke vet hva vurdering innebærer? Og hvordan kan elevene forstå hva de lærer, hva som er forventet av dem, fortelle dem om deres kompetanse og få råd om hvordan de skal kunne forbedre seg, om elever og lærere ikke har samme forståelse av vurdering? Praktiske implikasjoner vil også være ytterligere vektlegging av eleven som aktiv aktør i egen læringsprosess, elevens medbestemmelse og forståelse for vurdering som en læringsfremmende effekt.

Videre vil både statlige føringer og lærernes fokus på vurderingspraksis, tilpasset undervisning og spesialpedagogisk undervisning ha betydning for elevers motivasjon for læring og for faget *spesialpedagogikk*. Opplæringen skal tilpasses den enkelte elev, og elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring har rett til spesialpedagogisk undervisning (Opplæringslova, 1998, §1-3, §5-1). Kan hende er det slik at styrking og videreutvikling av læreres fagdidaktiske kompetanse, metoder for undervisning og vurderingspraksis framover vil implisere at det er flytende overganger mellom lærerens og spesialpedagogens ansvarsområde når det gjelder systemrettet arbeid.

Læreres vurderingspraksis tar utgangspunkt i tre poler: egenpraksis, styringsdokument og teori- og kunnskapsbasert forskning (Smith, som sitert i Gamlem, 2015). Av videre forskning ville det være av viktighet at lærerne øker sin kompetanse knyttet til disse polene, slik at deres forståelse av vurdering kan fremme tilpasning av undervisning. Det ville være hensiktsmessig å ytterligere utforske på hvilken måte vektingen av formativ og summativ vurdering skal foregå. Er det slik at det i fag som ikke er avsluttende i løpet av skoleåret må vurderes med karakterer? Om underveisvurderingens betydning skal tas på alvor slik det beskrives i offentlige føringer, kan det være slik at karakterer bare skal gis på slutten av hver termin?

I fremtidens skole vil lærerne ha behov for å styrke sin fagdidaktiske kompetanse og videreutvikle metoder for undervisning (NOU, 2015:8). For å kunne fremme elevers motivasjon for læring og et best mulig læringsutbytte, indikerer dette at dere som er skoleledere og lærere på videregående skoler, framover har et stort ansvar for ytterligere å styrke og videreutvikle kunnskap om vurderingspraksis; i dialog med hverandre og i dialog med elevene.

Referanseliste

Allerup, P.M., Jansen, M., & Weng, P. (2011). *Evaluering i skolen. Baggrund, praksis og teori.* København: Dafalo Forlag.

ARG. (1999). *Assessment for learning; Beyond the black box.* University and Cambridge School of Education. Hentet 5. juli 2016 fra http://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/beyond_blackbox.pdf

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control.* New York: W.H. Freeman and Company.

Befring, E. (2012). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., 129-146). Oslo: Cappelen Damm AS.

Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K.A. (2009). *Elevens læringsmiljø- lærerens muligheter.* Oslo: Universitetsforlaget.

Black, P., & Wiliam, D. (1998a). *Inside the Black Box. Raising standards Through Classroom Assessment.* Hentet 5. juli 2016 fra https://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf

Black, P., & Wiliam, D. (1998b). Assessment and classroom learning. Assessment in *Education: Principles, Policy & Practice, Mar1998, Vol. 5,* Issue 1.

Black, P.C., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2006). *Assessment for learning: Putting it into practice.* Maidenhead: Open University Press.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability,* 21(1), 5-31.

Buland, T., & Vikan Sandvik, L. (Red.). (2014). *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap. Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS).* Trondheim: NTNU. Hentet 9. februar 2016 fra http://www.ntnu.no/documents/10467/1262390592/FIVIS+sluttrapport +2014/7e980151- 907b-4802-aaaa-1ccc406a9eb9

Bruner, J. (1970). *Om å lære.* Oslo: Dreyers Forlag.

Carless, D. (2006). Differing perceptions on the feedback process. *Studies in Higer Education* 31 (2), 219-233.

Crooks, T.J. (1988). The impact of classrooms evaluation on students. *Review of Educational Research*, 5, 438- 481.

Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode.* Oslo: Universitetsforlaget.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.* Hentet 12. juni 2017 fra https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/

Dobson, S., Eggen, A.B., & Smith K. (2009). Vurdering som prosess. I Smith, K. (Red.), *VURDERING, prinsipper og praksis.* Oslo: Gyldendal Akademiske.

Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring.* Oslo: Abstrakt Forlag AS.

Dysthe, O. (2008). Klasseromsvurdering og læring. *Bedre skole,* nr .4, 2008. Hentet 26. juni 2016 fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/ Bedre%20Skole/Nr%204-08/BedreSkole-4-08_Dysthe.pdf

Engh, R., Dobson, S., & Høihilder, E.K. (2007). *Vurdering for læring.* Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Forskrift til Opplæringslova (2009). Hentet 9. februar 2016 fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724?q=forskrift til opplæringsloven

Gamlem Måseidvåg, S. (2014). *Tilbakemelding som støtte for læring på ungdomssteget.* Doktorgradsavhandling. Universitetet i Stavanger.

Gamlem Måseidvåg, S. (2015). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.

Gangstad, G.E. (2014). *Kan "Vurdering for læring" øke elevenes motivasjon for matematikkfaget?* Masteroppgave, Universitetet i Nordland. Hentet 8. februar 2016 fra http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/219332

Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider.* Oslo: Universitetsforlaget.

Guðmundsdóttir**,** S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I Moen, T. & Karlsdóttir, R. (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning.* Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research,* 77(1):81-112.

Hattie, J. (2009a). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routeledge.

Hattie, J. (2009b). *Synlig læring.* Oslo: Cappelen Damm AS.

Hilgard, E.R., & Atkinson, R.C. (1967). *Introduction to Psychologi*. New York: Harcourt, Brace & World.

Hopfenbeck, T.N. (2014). Strategier for læring. *Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Illeris, K. (2000). *Læring- aktuell læringsteori i spenningsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Imsen, G. (2003). *Lærerens verden.* Oslo: Universitetsforlaget AS.

Imsen, G. (2005). *Elevens verden* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunns-*

vitenskapelig metode. Oslo: Abstrakt Forlag AS.

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læringsplakaten;Prinsipper for opplæringen*. Hentet 5. juli 2016 fra http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse.* Oslo: Universitetsforlaget AS.

Læringsmiljøsenteret. (2015). *Elevsamtalen.* Universitetet i Stavanger. Hentet 26. juni 2016 fra http://laringsmiljosenteret.uis.no/prosjekt-og-program/ungdomstrinn-i-utvikling/nettressursar/elevsamtalen/elevsamtalen-i-lovverket-article92738-15101.html

Manger, T. (2012). *Dette vet vi om: Motivasjon og mestring.* Oslo: Gyldendal Norske Forlag.

Marzano, R.J., Marzano, J.S., & Pickering, D.J. (2003). *Classroom Management that works. Research-based strategies for every teacher.* Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Meld. St. Nr. 16 (2006-2007). (2007). *... og ingen sto igjen — Tidlig innsats for livslang læring.* Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 11. januar 2016 fra https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/

Meld. St. Nr. 22 (2010-2011). (2011). *Motivasjon- Mestring- Muligheter.* Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 11. januar 2016 fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/

Meld. St. Nr. 28 (2015–2016). (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet.* Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 11. januar 2017 fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren.* Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør.* Oslo: Universitetsforlaget AS.

Nordahl, T. (2012a). *Dette vet vi om: Vurderingspraksis.* Oslo: Gyldendal Norske Forlag.

Nordahl, T. (2012b). *Klasseledelse.* Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.

Nordenbo, S.E., Larsen Søgaard, M., Tiftikci, N., Wendt, E.R., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole.* København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Danske Clearinghouse for Uddannelsesforskning

NOU. (2015:8). *Fremtidens skole.* Hentet 8. februar 2016 fra https://www.regjeringen.no/no/ dokumenter/nou-2015-8/id2417001/

Nuffield Foundation. (2016). *The Assessment Reform Group.* Hentet 26. juni 2016 fra http://www.nuffieldfoundation.org/assessment-reform-group

Ogden, T. (2012). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Opplæringslova. (1998). *Lov, 1998-07-17-61, om grunnskolen og den vidaregåande Opplæringa.* Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 8. februar 2016 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, Etnografi og kasusstudier.* Oslo: Universitetsforlaget.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (1985). *Intrinsic motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology,* 25, 54–67 (2000).

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2002). *Handbook of Self-Determination Research.* New York State: The University of Rochester Press.

Røkenes, H.O., & Hanssen P.-H. (2012). *Bære eller briste.* Bergen: Fagbokforlaget.

Skaalvik, E. M, & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid.* Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena.* Oslo: Universitetsforlaget.

Smith, K. (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I S. Dobson, A. Eggen & K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Säljø, R. (1979). Learning in the learner´s perspective. Some commonsense conceptions. *Reports from the Institute of Edication,* University of Gøteborg, no.76.

Sør-Trøndelag Fylkeskommune. (2016). PULS - Pedagogisk utviklings- og læringsspeil. *Elevundersøkelsen 2015-2016.*

Sør-Trøndelag Fylkeskommune. (2017a). *Strategiplan 2017-2020, Utfordringsdokumentet.* Hentet 11. januar 2017 fra http://opengov.cloudapp.net/Meetings/stfk/AgendaItems/Details/228867

Sør-Trøndelag Fylkeskommune. (2017b). *Strategiplan 2017-2020 med budsjett.* Hentet 11. januar 2017 fra Strategiplan 2017 - 2020 med budsjett 2017

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Urdan, T., & Turner, J.C. (2005). Competence Motivation in the Classroom. I Elliot, A.J. and Dweck, C.S. (Red.), *Handbook of Competence and Motivation.* New York: The Guildford Press.

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Vurdering for læring.* Hentet 21. mars 2016 fra http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/

Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Underveisvurdering i fag. Lære mer og bedre- hvilken betydning har læreres vurderingspraksis?* Hentet 27. mai 2017 fra frahttps://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Underveisvurdering_i_fag_bm.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2015b). Hentet 15. september 2016 fra http://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/

Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Generell del av læreplanen.* Hentet 30. juni 2016 fra http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_ del/generell_del_lareplanen_bm. pdf

Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Elevundersøkelsen 2013-2016.* Hentet 3. april 2016 fra https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/videregaaende-skole/laeringsmiljoe/elevundersoekelsen-2013- 2016/nasjonalt?enhetsid=00&vurderingsomrade=6&underomrade=48&skoletype=1&skoletypemenuid=1&sammenstilling=1

Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Internasjonale studier.* Hentet 5. nov. 2016 fra http://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/

Vetrhus, B., & Bjelland T. (2006). *Dette gidder jeg ikke lærer.* Bryne: Infovest Forlag.

Vaage, S. (2001). Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative prosessar: Georg Herbert Mead og John Dewey om læring. I O. Dysthe (Red.). *Dialog, samspel og Læring* (s.129-150). Oslo: Abstrakt Forlag AS.

Wendelborg, C., Røe, M., Federici, R.A., & Caspersen, J. (2015). *Tolkning, elevundersøkelsen 2014*. NTNU Samfunnsforskning. Hentet 19. januar 2016 fra http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-/analyse- av-elevundersokelsen-2014.pdf

Aamodt, G. (2013). *Hvordan videreutvikle praksis for underveisvurdering som fremmer læring hos elever på Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag?* Masteroppgave, Høgskolen i Oslo og Akershus, Institutt for yrkesfaglærerutdanning. Hentet 9. februar 2016 fra https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/1673/2/aamodt_mayp_2013.pdf

Vedlegg 1

Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Ingunn Dahler Hybertsen
Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 14.11.2016 Vår ref: 50506 / 3 / HJP Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER
Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.10.2016. Meldingen gjelder
prosjektet:

50506 Hva opplever tre elever på videregående skole som viktig ved underveisvurdering for deres motivasjon for læring?
En kvalitativ studie om tre elevers opplevelser av underveisvurdering
Behandlingsansvarlig NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig Ingunn Dahler Hybertsen
Student Lise Andresen Reiten

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.
Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, http://pvo.nsd.no/prosjekt.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.09.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt
Hanne Johansen-Pekovic
Kontaktperson: Hanne Johansen-Pekovic tlf: 55 58 31 18
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Lise Andresen Reiten lise.reiten@stfk.no
Personvernombudet for forskning
Prosjektvurdering – Kommentar Prosjektnr: 50506

REKRUTTERING
Personvernombudet legger til grunn at taushetsplikten ikke er til hinder for rekrutteringen, og at forespørsel
rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltagelse ivaretas.

INFORMASJON OG SAMTYKKE
Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

SAMTYKKE FRA 16 ÅR
I dette prosjektet vurderer personvernombudet det slik at ungdommer over 16 år kan samtykke til deltakelse på selvstendig grunnlag. Dette ut fra en helhetsvurdering av opplysningenes art og omfang.

Det vises til at ungdom i denne alderen har selvbestemmelse på en rekke områder, de kan bl.a. selv velge utdanning, samtykke til helsehjelp, de er over den seksuelle lavalder, og de kan selv melde seg inn/ut av foreninger. Det er personvernombudets vurdering at ungdommene på 16 år og eldre i dette prosjektet har forutsetninger for å forstå hva deltagelse innebærer.

DOBBELTROLLE SOM FORSKER
Av meldeskjema fremkommer det at utvalge skal rekruttere fra skole som du selv jobber ved, da det er kolleger som skal rekruttere ungdommer. Som lærer og forsker på samme tid inntar du en dobbeltrolle, og bør være
oppmerksom på en del problemstillinger som dette reiser. Vi anbefaler at det tydeliggjøres ovenfor foreldre og elever at du inntar en ny rolle som forsker i forbindelse med prosjektet.

Videre bør du være oppmerksom på at prinsippet om frivillig deltakelse kan trues når de som forespørres om deltakelse står i et direkte avhengighetsforhold til deg. Du bør derfor være helt tydelig at det er helt frivillig å delta og at det ikke vil få noen konsekvenser for verken elever eller foreldre om de ikke ønsker å delta i prosjektet.

Det er også viktig at du skiller mellom den kunnskapen du allerede har skaffet i kraft av å

være lærer, og de opplysningene/dataene du innhenter som forsker. I prinsippet er det kun de dataene du konkret har innhentet som forsker du kan benytte i prosjektet, og du bør være forsiktig med å trekke inn forhold og situasjoner du har fått kjennskap til fordi du er lærer.

INFORMASJONSSIKKERHET
Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING
Forventet prosjektslutt er 01.09.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres.
Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:
- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som
f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

Vedlegg 2

Bekreftelse på endring

Viser til endringsskjema registrert hos personvernombudet 21.02.2017.

Vi har nå registrert at skal intervjue lærere i tillegg til elever. Skoleledelsen har godkjent endringen. Informasjonsskrivet er revidert.

Personvernombudet minner om at lærerne ikke kan omtale elever i identifiserbar form av hensyn til taushetsplikten. Vi anbefaler at prosjektleder minner læreren om dette i forbindelse med intervjuet.

Personvernombudet forutsetter at prosjektopplegget for øvrig gjennomføres i tråd med det som tidligere er innmeldt, og personvernombudets tilbakemeldinger. Vi vil ta ny kontakt ved prosjektslutt.

Vennlig hilsen

--
Ida Jansen Jondahl
Seniorrådgiver | Senior Adviser
Seksjon for personverntjenester | Data Protection Services
T: (+47) 55 58 30 19

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | NSD – Norwegian Centre for Research Data
Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen
T: (+47) 55 58 21 17
postmottak@nsd.no www.nsd.no

Vedlegg 3

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet og skjema for samtykke. Elever

«Hvilken betydning har underveisvurdering for elevers motivasjon for læring?»

Bakgrunn og formål

Prosjektet er en masterstudie ved NTNU, Pedagogisk institutt, Erfaringsbasert master i spesialpedagogikk. Prosjektet gjennomføres ikke for ekstern oppdragsgiver, heller ikke i samarbeid med flere institusjoner. Formålet med denne studien er å få kunnskap om hva elever på videregående skole opplever som viktig ved underveisvurdering for deres motivasjon for læring. Problemstillingen jeg ønsker svar på er: «Hvilken betydning har underveisvurdering for elevers motivasjon for læring?»

Forskningsspørsmål jeg ønsker svar på er:

Hvordan opplever elevene underveisvurdering? Hvordan opplever elevene at tilbakemeldinger gir motivasjon og mestring?

Utvalget er tre elever ved Vg1 og Vg2 ved videregående skole. Utvalget er trukket ved at ledelse/kollegaer forespør elevene, og det vil så foregå en anonym trekning som utføres av ledelse/kollegaer. Bakgrunnen for valg av utvalg er å komme nærmest mulig elevenes opplevelser av underveisvurdering opp imot motivasjon og læring.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg ønsker å foreta individuelle intervju med tre elever ved Vg1 og Vg2 på videregående skole for å få kunnskap om hvordan elevene opplever underveisvurdering opp imot motivasjon og læring. Under intervjuet vil jeg bruke lydopptak, som tas opp på diktafon.

Intervjuet vil vare i 30 min- 1 time. I forbindelse med dette prosjektet inntar jeg en ny rolle; som forsker. Dette vil ikke få noen konsekvenser for deg som elev.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. I forhold til personidentifiserende opplysninger er jeg underlagt taushetsplikt. Det er bare jeg (student) og veileder som har tilgang til datamaterialet. Lydfilene/diktafonene vil oppbevares i låst skap.

Deltakeren vil bli anonymisert, og vil ikke bli gjenkjent i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. september 2017. Lydopptakene vil bli slettet ved avslutning av prosjektet i september 2017.

Frivillig deltakelse

Det er helt frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Om du avbryter din deltagelse, vil ikke dette få noen negative konsekvenser for deg.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Lise Andresen Reiten mob.99587473. Veileder for prosjektet er Ingunn Dahler Hybertsen mob.920 60 272.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4

Intervjuguide elever

Problemstilling

«Hvilken betydning har underveisvurdering for elevers motivasjon for læring?»

Forskningsspørsmål:

Hvordan opplever elevene underveisvurdering?

Hvordan opplever elevene at tilbakemeldinger gir motivasjon og mestring?

Hvordan opplever elevene at de motiveres for læring?

Innledning

Forklare hensikten med intervjuet

Anonymitet

1.Motivasjon

a) I hvor stor grad mener du at du er motivert for skolearbeid/ å lære?

-Hva er det som motiverer deg?

b) Hvilke mål har du med dette skoleåret?

c) Er det en sammenheng mellom det å ha innflytelse på situasjonen som elev og være motivert for skolearbeid?

-Har du selv valgt å gå på videregående, og på dette programområde?

-Hvilken mulighet har du for innflytelse på egen situasjon?

-Tar ansvar for egen læring (selvregulering)

-Jobber selvstendig med lærestoffet

d) I hvor stor grad kan karakterer motivere deg?

-Hadde det vært greit å ikke få karakterer?

e) Hvordan opplever du dine egne forventninger til å være i stand til å utføre skolearbeid/oppgaver?

-Tror du at du klarer/ får det til; tror på å kunne nå målene dine (lykkes/mislykkes)

-Erfaring med å lykkes (mestre), kunne utføre oppgaver

-Hva skjer om når/ikke når målet

-Hva er årsak til at du klarer (mestere) oppgaver på skolen?

-Hvordan kan læreren vite hva du mestrer av skolearbeid?

2.Læring

a) Hvordan opplever du din interesse for læring?

-Har kunnskap noen betydning?

b) Hva er et trygt læringsmiljø for deg?

- Hvilken betydning har et trygt læringsmiljø for din læring?

- Blir du likt og respektert (anerkjent) for den du er?

c) Hva mener du skal til for at du skal lære best mulig?

- Hvor ofte spør du om hjelp (til lærestoffet) i timene?

d) Hva betyr læreren din for at du skal lære best mulig?

-På hvilken måte?

- Hvordan kan læreren støtte deg?

- Hva mener du at lærerne gjør for å tilrettelegge undervisningen for at du skal lære på best mulig måte?

- På hvilken måte er vanskelighetsgraden tilpasset deg?

- I hvor stor grad opplever du at læreren vektlegger at elevene skal lære mest mulig?

e) - Hvilken betydning tenker du regler og rutiner har i forhold til at du skal lære?

-Hvor viktig er det at du vet hva som skal skje; hva som kreves av deg til bestemte tider (forutsigbarhet)

f) På hvilken måte opplever du at det stilles krav til deg som elev, opp imot forventninger de har til deg:

-Fra: ledelsen på skolen, læreren, foreldrene dine, de andre elevene/venner - I hvor stor grad opplever du at ledelsen vektlegger at elevene skal lære mest mulig?

3.Underveisvurdering

Med underveisvurdering menes: «Underveisvurderingen skal inneholde informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten og gi veiledning om hvordan hun eller han kan utvikle kompetansen sin i faget» (Forskrift til Opplæringslova, 2009, § 3-11).

a) Hvilke type underveisvurderinger/tilbakemelding får du fra lærerne dine?

Muntlige vurderinger, skriftlige vurderinger, framovermeldinger (hva du skal jobbe med for å

få mer kunnskap), i løpet av timene

b) Hvilke type vurderinger mener du er spesielt viktig for deg? Hvorfor?

-Skriftlig

-Kombinasjon muntlig/skriftlig

-Karakterer

-Ikke karakterer

-Lav-, middels-høy måloppnåelse

-Kombinasjon karakterer/skriftlig tilbakemelding

-Tidsspenn: *når* tilbakemeldingene blir gitt (i morgen, om 14 dager, om ½ år)

c) Hvilken betydning har tilbakemeldingene for din læring?

-Forstår hva som du gjør feil?

-Er du enig i tilbakemeldingene?

-Endrer læreren undervisningen ut ifra tilbakemeldinger fra elevene?

-Kjenner til kompetansemål

-Kjenner til vurderingskriteriene

d) Får du tilbakemelding på *hvordan gå videre*?

-Hva skal du konkret gjøre for å bli bedre?

e) Hva er de beste tilbakemeldingene?

f) Hvordan blir elevmedvirkning ivaretatt?

-Arbeidsmåter/hvordan jobbe med faget

-Velge vurderingskriterier

-Når vurdering skal foregå

-Egenvurdering (lærer du hvordan gjøre dette)?

4. Avslutning

a) Hvordan opplever du at tilbakemeldinger/underveisvurdering kan gi motivasjon og mestring?

b) Åpne spørsmål til slutt / tilleggskommentarer

- Er det noe mer du ønsker å fortelle?

Vedlegg 5

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet og skjema for samtykke. Lærere

«Hvilken betydning har underveisvurdering for elevers motivasjon for læring?»

Bakgrunn og formål

Prosjektet er en masterstudie ved NTNU, Pedagogisk institutt, Erfaringsbasert master i spesialpedagogikk. Prosjektet gjennomføres ikke for ekstern oppdragsgiver, heller ikke i samarbeid med flere institusjoner. Formålet med denne studien er å få kunnskap om hva elever på videregående skole opplever som viktig ved underveisvurdering for deres motivasjon for læring. Problemstillingen jeg ønsker svar på er: «Hvilken betydning har underveisvurdering for elevers motivasjon for læring?»

Forskningsspørsmål jeg ønsker svar på er:

Hvordan opplever elevene underveisvurdering? Hvordan opplever elevene at tilbakemeldinger gir motivasjon og mestring? Hvordan opplever elevene at de motiveres for læring?

Utvalget er tre elever og tre lærere ved Vg1 og Vg2 ved videregående skole. Utvalget er trukket ved at avdelingsleder forespør elever/lærere. Bakgrunnen for valg av utvalg er å komme nærmest mulig elevenes/lærernes opplevelser av underveisvurderingens betydning for elevers motivasjon og læring.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg ønsker å foreta individuelle intervju med tre elever og tre lærere ved Vg1 og Vg2 på videregående skole for å få kunnskap om hvordan elevene opplever underveisvurdering opp

imot motivasjon og læring. Under intervjuet vil jeg bruke lydopptak, som tas opp på diktafon. Intervjuet vil vare i 30 min- 1 time. I forbindelse med dette prosjektet inntar jeg en ny rolle; som forsker. Dette vil ikke få noen konsekvenser for deg som elev/lærer.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. I forhold til personidentifiserende opplysninger er jeg underlagt taushetsplikt. Det er bare jeg (student) og veileder som har tilgang til datamaterialet. Lydfilene/diktafonene vil oppbevares i låst skap.

Deltakeren vil bli anonymisert, og vil ikke bli gjenkjent i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. september 2017. Lydopptakene vil bli slettet ved avslutning av prosjektet i september 2017.

Frivillig deltakelse

Det er helt frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Om du avbryter din deltagelse, vil ikke dette få noen negative konsekvenser for deg.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Lise Andresen Reiten mob.99587473. Veileder for prosjektet er Ingunn Dahler Hybertsen mob.920 60 272.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 6

Intervjuguide lærere

Problemstilling

«Hvilken betydning har underveisvurdering for elevers motivasjon for læring?»

Forskningsspørsmål:

Hvordan opplever elevene underveisvurdering?

Hvordan opplever elevene at tilbakemeldinger gir motivasjon og mestring?

Hvordan opplever elevene at de motiveres for læring?

Innledning

Forklare hensikten med intervjuet

Anonymitet

1.Motivasjon

a) I hvor stor grad mener du at elevene er motivert for skolearbeid/ å lære?

-Hva er det som motiverer dem?

c) Tror du at det en sammenheng mellom det å ha innflytelse på situasjonen som elev og være motivert for skolearbeid?

<u>Hvordan blir elevmedvirkning ivaretatt?</u>

-Arbeidsmåter/hvordan jobbe med faget

-Velge vurderingskriterier

-Når vurdering skal foregå

-Egenvurdering (lærer du hvordan gjøre dette)?

a) Hvordan opplever du elevenes interesse for læring?

-Har kunnskap noen betydning?

Mener du at elevene:

-Tar ansvar for egen læring (selvregulering)

-Jobber selvstendig med lærestoffet

d) I hvor stor grad mener du at karakterer motivere elevene?

-Hadde det vært greit å ikke få karakterer?

e) Hvordan opplever du elevenes egne forventninger til å være i stand til å utføre skolearbeid/oppgaver?

-Tror du at de klarer/ får det til; tror på å kunne nå målene dine (lykkes/mislykkes)

-Erfaring med å lykkes (mestre), kunne utføre oppgaver

-Hva skjer om når/ikke når målet

-Hva er årsak til at de klarer (mestere) oppgaver på skolen?

-Hvordan kan du som læreren vite hva elevene mestrer av skolearbeid?

2.Læring

b) Hva mener du er et trygt læringsmiljø for elevene?

- Hvilken betydning har et trygt læringsmiljø for elevenes læring?

- Mener du at elevene blir likt og respektert (anerkjent) for den de er?

c) Hva mener du skal til for at elevene skal lære best mulig?

- Hvor ofte spør de om hjelp (til lærestoffet) i timene?

d) Hvilken betydning mener du at læreren har for at elevene skal lære best mulig?

-På hvilken måte?

- Hvordan kan du som lærer støtte dem?

- Hva mener du at du som lærer gjør for å tilrettelegge undervisningen for at elevene skal lære på best mulig måte?

- På hvilken måte er vanskelighetsgraden tilpasset hver enkelt?

- I hvor stor grad opplever du at du som lærer vektlegger at elevene skal lære mest mulig?

e) - Hvilken betydning tenker du regler og rutiner har i forhold til elevenes læring?

-Hvor viktig er det at de vet hva som skal skje; hva som kreves av dem til bestemte tider (forutsigbarhet)

f) På hvilken måte opplever du at det stilles krav til elevene, opp imot forventninger til elevene?

-Fra: ledelsen på skolen, læreren, foreldrene dine, de andre elevene/venner - I hvor stor grad opplever du at ledelsen vektlegger at elevene skal lære mest mulig?

3.Underveisvurdering

Med underveisvurdering menes: «Underveisvurderingen skal inneholde informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten og gi veiledning om hvordan hun eller han kan utvikle kompetansen sin i faget» (Forskrift til Opplæringslova, 2009, § 3-11).

a) Hvilke type underveisvurderinger/tilbakemelding gir du til elevene dine?

Muntlige vurderinger, skriftlige vurderinger, framovermeldinger (hva du skal jobbe med for å

få mer kunnskap), i løpet av timene

b) Hvilke type vurderinger mener du er spesielt viktig for elevene? Hvorfor?

-Skriftlig

-Kombinasjon muntlig/skriftlig

-Karakterer

-Ikke karakterer

-Lav-, middels-høy måloppnåelse

-Kombinasjon karakterer/skriftlig tilbakemelding

-Tidsspenn: *når* tilbakemeldingene blir gitt (i morgen, om 14 dager, om ½ år)

c) Hvilken betydning mener du at har tilbakemeldingene har for elevenes læring?

-Forstår hva som de gjør feil?

-Er de enig i tilbakemeldingene?

-Endrer du undervisningen ut ifra tilbakemeldinger fra elevene?

-Kjenner til kompetansemål

-Kjenner til vurderingskriteriene

d) Gir du tilbakemelding på *hvordan gå videre*?

-Hva elevene konkret skal gjøre for å bli bedre?

e) Hva mener du er de beste tilbakemeldingene?

4. Avslutning

a) Hvordan opplever du at tilbakemeldinger/underveisvurdering kan gi elevene motivasjon og mestring?

b) Åpne spørsmål til slutt / tilleggskommentarer

- Er det noe mer du ønsker å fortelle?