

Ine Skjellum
Kandidatnummer: 10017

«Ingenting er bedre enn å få tilbakemelding fra læreren»

En casestudie av én norsklærer og et utvalg Vg2-
elever sine erfaringer med bruk av
egenvurdering i skriveprosesser i norskfaget.

Masteroppgave i Lektorutdanning i nordisk
Veileder: John Brumo
Mai 2024

Ine Skjellum

Kandidatnummer: 10017

«Ingenting er bedre enn å få tilbakemelding fra læreren»

En casestudie av én norsklærer og et utvalg Vg2-
elever sine erfaringer med bruk av egenvurdering i
skriveprosesser i norskfaget.

Masteroppgave i Lektorutdanning i nordisk

Veileder: John Brumo

Mai 2024

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Det humanistiske fakultet

Institutt for språk og litteratur



Kunnskap for en bedre verden

Innhold

FORORD	3
SAMMENDRAG	4
ABSTRACT	5
1.0 INNLEDNING	6
1.1 MORGENDAGENS KOMPETANSE	6
1.2 VURDERING OG EGENVURDERING I UTDANNING: HVORFOR ER DET VIKTIG?	7
1.3 DEBATTEN RUNDT EGENVURDERING.....	8
1.4 OPPGAVENS FORMÅL.....	10
2.0 TEORI	12
2.1 BEGREPSAVGRENSNING – EGENVURDERING	12
2.2 BEGREPSAVGRENSNING - METAKOGNISJON OG SELVREGULERT LÆRING	13
2.3 VURDERING FOR LÆRING	14
2.4 EGENVURDERING I NORSK.....	15
2.5 VURDERING I SKRIVNING – HVA KJENNETEGNER GOD VURDERINGSPRAKSIS?.....	16
2.6 SKRIVEPROSESSER – VURDERING	17
2.7 BETYDNINGSFULLE FAKTORER VED EGENVURDERING	19
2.8 EGENVURDERING I EN NORSK SKOLEKONTEKST	21
3.METODE	23
3.1 BAKGRUNN.....	23
3.2 ET KVALITATIVT FORSKNINGSDESIGN	23
3.2.1 Gjennomføring av intervjuene	24
3.3 KVANTITATIV FORSKNING	25
3.3.1 SPØRREUNDERSØKELSEN	25
3.3.2 Svakheter spørreundersøkelsen	26
3.4 METODETRIANGULERING.....	27
3.5 INFORMANTUTVALG OG INNSAMLING AV DATAMATERIALE	28
3.5.1 Beskrivelse av lærer og klasse.....	28
3.5.2 Klassen	29
3.5.3 De fire informantene.....	29
3.6 BEHANDLING AV DATAMATERIALE	30
3.7 ETISKE BETRAKTNINGER.....	31
3.8 FORSKNINGENS KVALITET	31
3.8.1 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.....	32
4. ANALYSE OG DRØFTING	34
4.1 UNDERVISNINGSSOPPLEGGET.....	34
4.2 EGENVURDERINGSSKJEMAENE	35
4.2.1 Egenvurderingsskjema 1 – egenvurdering til skriveoppgaven	36
4.2.2 Egenvurderingsskjema 2 – egenvurdering til ferdig skrevet tekst.....	37
4.2.3 Egenvurderingsskjema 3 – summativ vurdering	37
4.3 LÆRERENS LEGITIMERING AV FORMATET MED EGENVURDERINGEN	38
4.4 BETYDNINGSFULLE FAKTORER	40
4.5 ANALYSE ELEVSVAR.....	42
4.6 BEVISSTHET OG MESTRING	43
4.7 POSITIVE OG NEGATIVE SIDER	45
4.8 NØYAKTIGHET	49
4.9 BEDRE MOTIVASJON?	51
4.10 LÆRERENS TANKER	55

5.AVSLUTNING	58
5.1 KONKLUSJON OPP MOT TEORI.....	58
5.2 VERDIFULL LÆRING TIL ETTERTANKE	61
5.2.1 Før skriving – viktig for læreren	61
5.2.2 Underveis – viktig for elevene	61
5.3 KONKLUSJON OPP MOT STYRINGSKORT	62
KILDER	64
VEDLEGG	67

Forord

En lang skriveprosess er snart forbi, og jeg leverer snart masteroppgaven min. De siste fem årene har gått skremmende fort. Jeg syns det ikke var lenge siden jeg stod alene på immatrikuleringen foran høgskolebygningen på Gløshaugen og var utrolig spent på hva de neste årene ville bringe. Kanskje de mest spennende, krevende men også formende årene jeg vil få oppleve. Fra å gå til ungdom, til å bli voksen og snart utdannet lektor.

Selve masterskrivingen er noe av det mest givende jeg har gjort i løpet av studiet, og det er mange jeg må takke for at det har blitt en så god opplevelse. For det første vil jeg takke den utvalgte læreren som ga meg mulighet til å få et innblikk i hennes hverdag som norsklærer. Jeg vil takke henne for at hun har åpnet opp om egen praksis i intervju, og hjulpet meg med mye tilrettelegging i løpet av prosjektet. I tillegg vil jeg takke den utvalgte klassen, og elevene som stilte opp i forbindelse med prosjektet og ga meg verdifull innsikt i deres erfaringer rundt vurderingspraksis.

Deretter vil jeg takke min veileder John Brumo for utrolig bra støtte og veiledning underveis. Du har alltid vært der når jeg har hatt behov for rettleiding i forbindelse med skrivingen. Du har bekreftet at jeg har vært på rett vei, men også stilt de viktige kritiske spørsmålene som trengs for å få en velfundert og god masteroppgave. Jeg vil også takke deg for din tålmodighet og fleksibilitet rundt alle Teams-samtaler vi har hatt da jeg har kombinert mesterskrivingen med lærerjobb i Oslo. I tillegg vil jeg takke Helene Hersdal som kom inn som biveileder på slutten av prosjektet. Dine tilbakemeldinger som lærer har gitt meg verdifull informasjon og rettleiding da du har mye kunnskap om fagfeltet jeg har skrevet om. Et samarbeid med dere har jeg sett på som veldig verdifullt og har gitt meg gode perspektiver på hvordan oppgaven på best mulig måte har blitt løst. Jeg vil også takke min arbeidsgiver, Norges Toppidrettsgymnas Bærum, for fleksibiliteten dere har hatt i ved å tilpasse min arbeidssituasjon sammen med masterskrivingen dette året. I tillegg har jeg her fått verdifull praksis med det å stå i klasserommet som norsklærer. Det har vært verdifullt, og er læring jeg vil ta med meg videre i årene framover som ferdigutdannet.

Ine Skjellum

Oslo, mai 2024

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ casestudie som har undersøkt gjennomføring av egenvurdering i forbindelse med skriveprosesser i norskfaget ved en norsk Vg2-klasse. Studien har undersøkt problemstillingen *Hvordan kan egenvurdering bidra til at elever utvikler metakognitiv kompetanse og blir mer selvregulerte i arbeid med skriveprosesser i norskfaget?* Gjennom innsamling av data gjennom kvalitative dybdeintervjuer av fire elever og deres norsklærer, samt en kvantitativ spørreundersøkelse av deres Vg2-klasse har hensikten vært å undersøke deres erfaringer knyttet til en nokså lite studert vurderingsform; egenvurdering i norskfaget. Studien har kartlagt lærerens legitimering av bruk av egenvurdering i forbindelse med et undervisningsopplegg der elevene har lest to ulike verk som er dannet grunnlaget for en sammenlignende skriveoppgave. I tillegg har den sett på hvordan elevene erfarer denne formen av egenvurdering som har inkludert egenvurdering både underveis, i etterkant av skriveingen og etter gitt tilbakemelding. Ved å inkludere egenvurdering i underveisvurderingen er noe av formålet at elevene skal utvikle metakognitive tanker om egen læringsprosess, for å bli selvregulerte i deres læringsprosess.

I analysen kommer potensialet til egenvurderingen fram. Det kan til å bidra til kommunikasjon mellom lærer og elev, og det kan støtte elevene til å reflektere over egen læringsprosess. Imidlertid viser funnene fra denne studien at flere elever i utvalget ikke forstår hensikten med egenvurdering, og opplever det som en unødvendig oppgave. Elevene uttrykker at de ønsker tilbakemelding fra læreren, og ser ikke på egen tilbakemelding som nøyaktig eller riktig nok til at de får noe igjen av den. Noen elever mangler de nødvendige ferdighetene for å kunne dra nytte av å vurdere egne skrevne tekster, og det er å anta at dette er ferdigheter som må læres fra lavere alderstrinn på lik linje med andre faglige ferdigheter.

Studien har også tatt for seg ulike faktorer som kan påvirke effektiviteten og nøyaktigheten av egenvurdering i forbindelse med skriveprosesser i norskfaget. Dette inkluderer blant annet formatet av vurderingen, tidspunktet for gjennomføring og formuleringen av spørsmålene. Læreren spiller en avgjørende rolle i å tydeliggjøre hensikten med egenvurderingen, og være tydelig på hvilke fordeler elevene kan oppnå ved å vurdere seg selv på en pålitelig måte.

Abstract

This master's thesis is a qualitative case study that has examined the implementation of self-assessment in connection with writing processes in the Norwegian subject in a High school class. The study has investigated the research question *How can self-assessment contribute to students' development of metacognitive skills and become more self-regulated in their work with writing processes in the Norwegian subject?* Through the collection of data through qualitative interviews with four students and their Norwegian teacher, as well as a quantitative survey of their class, the purpose has been to examine their experiences related to a relatively understudied phenomenon; self-assessment in the Norwegian subject. The study has mapped out the teacher's justification for the use of self-assessment in connection with a teaching sequence where the students have read two different works that formed the basis for a comparative writing task. In addition, it has looked at how the students experience this form of feedback. The study sheds light on self-assessment in relation to regulatory documents and regulations that emphasize the basis that students should be practical in ongoing assessment by assessing themselves. By including self-assessment in good practice for ongoing assessment, one of the purposes is for students to develop metacognitive thoughts about their own learning process, to become self-regulated learners.

In the analysis, the potential of self-assessment to contribute to communication between teacher and student is highlighted, as well as the starting point self-assessment must support students in reflecting on their own learning process. However, the findings from this study show that several students in the sample do not understand the purpose of self-assessment and perceive it as an unnecessary task. The students express a desire for feedback from the teacher and do not see their own feedback as accurate or sufficient for them to benefit from it. Some students lack the necessary skills to benefit from evaluating their own written text, and it can be assumed that these are skills that must be learned from a young age, like other academic skills.

The study has also addressed various factors that can affect the effectiveness and accuracy of self-assessment in connection with writing processes in the Norwegian subject. This includes, among other things, the format of the assessment, the timing of implementation, and the formulation of questions. The teacher plays a crucial role in clarifying the purpose of self-assessment and being clear about the benefits students can gain from assessing themselves reliably.

1.0 Innledning

1.1 Morgendagens kompetanse

Skolen spiller en avgjørende rolle som en av samfunnets fremste aktører i å forme fremtidens samfunnsborgere med den nødvendige kunnskapen og kompetansen for å styrke Norge som en ledende kunnskapsnasjon. Ifølge Opplæringsloven skal opplæringen bidra til at «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Dette innebærer at skolen ikke bare handler om å tilegne seg kunnskap for øyeblikket, men også å utvikle evner og metoder som vil være nyttige også etter endt skolegang. Stortingsmelding 28 *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (2015-2016) understreker at skolen har to hovedoppgaver for hver enkelt elev: å gi dem et solid grunnlag for å navigere i livet og delta aktivt i samfunnet, samt å forberede dem som fremtidige yrkesutøvere og samfunnsdeltakere (Meld. St. (2015-2016), s. 13). Dette betyr at skolen ikke bare handler om å lære fag, men også om å utvikle kompetanse og ferdigheter som er relevante i et samfunn. Å tilegne seg disse ferdighetene i skolen gir derfor et solid grunnlag for videre personlig og profesjonell utvikling. Som påpekt av Imsen (2020), er skolens fremste samfunnsoppdrag nettopp dette – en reproduktiv produksjon der skolen har som mål å utdanne aktive samfunnsborgere som kan bidra til landets fremgang og utvikling (Imsen, 2020, s. 212).

Som et sentralt perspektiv for å utvikle elever til å lære å lære, er begrepene «metakognisjon» og «selvregulert læring» ofte fremhevet i Stortingsmelding 28. (2015-2016), som dannet grunnlaget for den nye læreplanen, *Kunnskapsløftet*. I tillegg til andre sentrale oppgaver skolen har begrepene et mål å bidra til elevenes personlige vekst og utvikling. Kompetansen ved det å kunne vurdere seg selv, er en nyttig egenskap elevene vil få bruk for i flere sammenhenger i livet. Det å regulere sine egne tanker, følelser og handlinger kan være nødvendig for å oppnå personlige mål (Panadero, Jonsson og Botella, 2017, s. 77). Ikke bare faglige mål, men også målsettinger som vil ha en direkte eller indirekte effekt på elevenes liv i senere livsfaser. Kunnskapsdepartementet definerer dette som en egenskap der en reflekterer over egen tenkning og læring. I skolesammenheng innebærer dette at elever skal tilegne seg kunnskap og ferdigheter, men de skal også lære seg «å gjøre kritiske vurderinger og velge egnede strategier for å løse et problem i ulike fag» (Meld. St.28 (2015-2016), s. 39). Stortingsmeldingen utdyper at selvregulert læring foregår i skolen gjennom et samspill mellom lærere og medelever (Meld. St.28 (2015-2016), s. 39). Dette kan forstås som at

lærerne fungerer som tilretteleggere for å stimulere elevene til å kunne lære seg å reflektere over egen tenkning og læring. Likevel er det til syvende og sist opp til elevene selv å ta ansvar for å anvende disse metodene og teknikkene senere i livet. Begrepene metakognisjon og selvregulert læring er derfor to viktige fagbegreper som vil benyttes videre i denne avhandlingen.

For å evaluere hva Kunnskapsdepartementet anser som de fremste kompetansene som elever bør utvikle gjennom et 13-årig skoleløp, er det relevant å undersøke de fire hovedområdene for kompetanse som anbefales i NOU 2015:8. Disse områdene omfatter evnen til å lære (metakognisjon og selvregulert læring), fagspesifikk kompetanse, kommunikasjonsferdigheter (skrivning, lesing, muntlig kompetanse, samhandling og demokratisk kompetanse), samt utforskning og kreativitet (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 40). Spesielt vil tre av disse fire hovedkompetansene være i fokus for å utforske egenvurdering i denne avhandlingen: evnen til å lære, fagspesifikk kompetanse og kommunikasjon gjennom skriftlig formidling innenfor rammen av norskfaget.

1.2 Vurdering og egenvurdering i utdanning: Hvorfor er det viktig?

Vurdering, både formell og uformell er noe som hele tiden skjer i skolen. Ifølge

Opplæringsloven § 3-2 har alle «elevar, lærlingar, lære kandidat og praksisbrevkandidat rett til undervegs vurdering, sluttvurdering og dokumentasjon av opplæringa»

(Opplæringsloven, 1998, § 3-2). I lys av dette har en interesse for vurdering for læring vokst fram siden 2010, hvor staten har arbeidet mot å fremme en læringsorientert tilnærming. Det er nødvendig å skille mellom summativ og formativ vurdering, hvor den summative er rettet mot å vurdere et endelig produkt av elevenes læring, mens den formative vurderingen kontinuerlig vurderer arbeidet og muligheter for forbedring (Bueie, 2015). Forskning viser at elever har best utbytte av å forstå læringsmål og forventninger, samt å motta tilbakemeldinger om arbeidets kvalitet og veiledning og om hvordan de kan forbedre seg til neste vurderingssituasjon (St.meld.nr.28 (2015-2016), s. 39). Dette bringer frem begrepet om underveisvurdering, som tar sikte på å støtte elevenes læringsprosess og tilpasse opplæringen til deres individuelle faglige nivå (Opplæringsloven, § 3-10). Alle elever har rett til underveisvurdering, men praksisen kan variere blant lærere. Så lenge vurderingsinformasjonen bidrar til læring og tilpasset opplæring, kan dette regnes som vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2022). Økt bruk av formativ vurdering og mindre vekt på karakterer, med fokus på konstruktive tilbakemeldinger som støtter læring, kan betraktes som denne tilnærmingen. Imidlertid opplever mange elever utfordringer med å

forstå tilbakemeldingene de mottar eller hvordan de kan dra nytte av dem (Vikan Sandvik, 2022). Derfor er det av interesse å utforske i denne avhandlingen om egenvurdering kan bidra til å sikre at skoler og lærere opprettholder kravet om underveisvurdering, med det formål å fremme vurdering for læring. Da ved å involvere elevene i vurderingen av sitt eget arbeid. Ideelt sett vil dette gi elevene en dypere forståelse av vurderingskriterier og tilbakemeldinger, og legge til rette for en bedre kommunikasjon med læreren om hvordan de kan forbedre seg til neste lignende vurderingssituasjon.

LK20 formulerer tydeligere enn de forrige læreplanene at det er nødvendig med en mer aktiv elevrolle. «Elevene har nå rett til å delta i vurderingene av sin egen utvikling og ta et mer aktivt eierskap til sin egen læring» (Evensen, 2022). Også i Opplæringsloven er dette fremhevet som et nødvendig element i underveisvurderingen. Det at elevene skal få kompetanse i å vurdere seg selv er i tillegg eksplisitt fremhevet både i formuleringen av vurderingsordningen konkret i norskfaget, i tillegg til konkrete kompetansemål (for videregående opplæring). Her står det at elevene skal «vurdere og bearbeide egne tekster ut fra tilbakemeldinger og faglige kriterier» som et kompetansemål etter vg1 studieforbereende program (Kunnskapsdepartementet, 2020). Her kan egenvurdering som metode være et gunstig verktøy for å nå målet om elevmedvirkning i underveisvurderingen. Med bakgrunn i Opplæringsloven og LK20 er det derfor sentralt å utforske hvordan egenvurderingen foregår rundt om i skolene.

1.3 Debatten rundt egenvurdering

Selv om egenvurdering, sett fra Kunnskapsdepartementets ståsted, ansees som en positiv form for vurdering som kan fremme elvers metakognitive bevissthet og selvregulering, pågår det likevel en debatt om hvorvidt egenvurdering er en hensiktsmessig metode for å nå pedagogiske mål. Professor, Siv Gamlem ved Høgskolen i Volda fremhever en kompleksitet når det gjelder egenvurdering, spesielt for elever med lav mestring. Disse elevene kan ha «problemer med å søke etter informasjon, finne strategier for å søke etter informasjon og kunne vurdere kvaliteten på informasjonen de får» som være sentrale arbeidsoppgaver når elevene skal vurdere eget arbeid (Brøyn, 2022). Kjell Evensen (2022) peker på det betydelige tidsforbruket forbundet med egenvurdering i skolen, spesielt for elever uten tilstrekkelig utviklede ferdigheter innen selvrefleksjon og metakognisjon. Videre kan elever med lavere faglig kompetansenivå oppleve vedvarende utfordringer knyttet til. Sine prestasjoner, ved å bli stadig konfrontert med dette (Evensen, 2022). Disse argumentene viser nødvendigheten av en grundig debatt om egenvurdering som undervisningsmetode. Til tross for kravene i

læreplanen og Opplæringsloven i forbindelse med vurdering for læring, forblir egenvurdering et relativt ny metode i norsk sammenheng. Det er derfor avgjørende å nøye vurdere fordeler og ulemper ved bruk av egenvurdering som en del av en effektiv undervisningspraksis, og å utforske metoder for inkludering.

Å vurdere eget arbeid er en kompleks prosess, spesielt i en norskfaglig kontekst. Å måle skrivekompetanse er vanskelig, også for ekspertpersoner som lærere. Uno Skar og Aasen (2018) har identifisert utfordringer knyttet til vurdering av elevtekster. Vurderingen i seg selv av skriveoppgaver er «kompleks kognitiv prosess», og hovedoppgaven for de som skal vurdere er å identifisere kriteriene i teksten. Problemet her er at flere elevtekster kan representere samme kriterium på ulike måter, det blir mer en subjektiv respons på om teksten samsvarer eller ikke opp mot det valgte kriteriet. Problemet kan ligge i at de som vurderer har ulik forståelse av hvordan tekster oppnår disse kriteriene. I tillegg er det en utfordring i at de som vurderer kan vektlegge forskjellig, og kan være mer eller mindre strenge i teksten i møte med kriteriene (Uno Skar og Aasen, 2018, s. 8). De som skal vurdere en skriftlig elevtekst trenger derfor «god tekst- og lesekompetanse» for å vurdere «riktig» i lys av kriteriene (Uno Skar og Aasen, 2018, s. 8). Det er å anta at elever som fremdeles er i en utviklingsprosess, ikke innehar denne kompetansen for å vurdere seg selv på en så rettferdig og riktig måte helt enda, som gjør at egenvurderingen kan fungere som en realistisk vurdering av skriveoppgaven.

1.4 Bakgrunn for valg av tema

Etter snart fem år på lektorstudiet og fire ulike praksisperioder har jeg vært gjennom flere vurderingssammenhenger. Interessen for og nysgjerrigheten på hvordan dette på best mulig måte kan gjennomføres på for å hjelpe elevene med å bli selvstendige lærere, gjorde meg nysgjerrig på å skrive en masteroppgave rundt dette temaet. I tillegg som nevnt i denne oppgaven er egenvurdering som vurderingsmetode relativt nytt i norsk skolesammenheng. Det betyr også at det foreligger lite forskning på området i en norskfaglig kontekst, noe som gjør det spesielt relevant å utforske videre. Som tidligere elev på videregående skole er det en vurderingsform jeg aldri ble introdusert for, og som fremtidig lærer er det spennende å se om denne type vurdering i norskfaget kan ha en god virkning for å hjelpe elevene med å lære å lære, men også beherske de faglige aspektene i norskfaget på en bedre måte. Det vil også bli interessant å se om egenvurdering kan bidra til at elevene ser mer mening og blir mer motiverte for skriving i norskfaget.

Denne oppgaven ønsker å ta for seg en viktig ferdighet innenfor den norskfaglige konteksten – nemlig skriving. Som en av de seks kjerneelementene og en grunnleggende ferdighet, representerer skriving en viktig ferdighet innenfor norskfaget. Innenfor rammene av disse kjerneelementene er produksjon av skriftlige tekster et sentralt mål på alle utdanningsnivåer, med forventninger om at elever behersker ulike sjangre på begge målformer. Videre kreves det at elever er i stand til å evaluere tekster og demonstrere kompetanse i å revidere sine egne tekster basert på tilbakemeldinger (Kunnskapsdepartementet, 2020). Denne kompetansen står sentralt i denne masteroppgaven. Det kan derfor antas at dersom elever tilegner seg teknikker og metoder for å revidere sine egne tekster, vil de også utvikle ferdigheter som vil være anvendbare i senere livssituasjoner. Egenvurdering kan muligens representere en verdifull tilnærming for å oppnå dette, idet den utfordrer elever til å reflektere over svakheter i egen tekst og å identifisere muligheter for forbedring, støttet av veiledning og tilbakemeldinger fra læreren. Evnen til å reflektere over eget skrivearbeid er særlig verdifullt, gitt at skrivekompetanse er en ferdighet som vil forbli relevant gjennom hele livsløpet, i en verden der skriftlig kommunikasjon utgjør en viktig del av daglig interaksjon. Vi vet foreløpig lite om hvordan egenvurdering kan bidra til å fremme læring og utvikling i forbindelse med skriveprosesser i norskfaget. Det er derfor et tema nødvendig å forske mer på.

1.4 Oppgavens formål

Gjennom intervjuer med én lærer og fire elever sammen med en spørreundersøkelse av en studieforbereidende Vg2-klasse, ønsker denne oppgaven å utforske hvordan egenvurdering praktiseres ved en videregående skole, samt få innspill til hvor virkningsfullt det er i bruk rundt skriveprosesser. Målet er å gi et eksempel på et undervisningsopplegg der en kompleks bruk av egenvurdering er gjennomført, for å så se på fordeler og ulemper ved denne prosessen.

Ved å få et innblikk i lærerens tanker og praksis er målet å få innsikt i relevant og godt gjennomtenkt praksis, som kan være med på å påvirke praksisfeltet ytterligere. I tillegg vil elevenes opplevelse av egenvurdering av sin skriveprosess og ferdig produkt gi økt innsikt i hvordan elevene opplever en slik vurderingsform og om den oppnår målene om metakognitiv bevissthet og det å lære å lære. Forskingen vil også belyse ulike fordeler og ulemper ved bruk av egenvurdering i skriveprosesser og utforske mulige tilpasninger. Forskingen er gjennomført over et undervisningsopplegg som foregikk over en seks ukers tidsperiode.

Gjennom et lærer- og elevperspektiv ønsker denne oppgaven å undersøke lærerens systematiske bruk av egenvurdering, og elevenes opplevelse av dette i forbindelse med en skriveprosess i norskfaget. Gjennom et intervju får oppgaven relevant informasjon fra lærerens tanker og vurderinger opp mot undervisningsopplegget. Gjennom intervjuer og et spørreskjema vil det gi informasjon om elevenes erfaringer og opplevelser av de samme vurderingene. Funnene fra denne masteroppgaven vil med andre ord bli relevant for alle lærere som underviser både i norsk og i andre fag i den videregående skolen rundt systematisk bruk av egenvurderingen og hvilke fordelaktige muligheter det kan gi versus konsekvenser. Med utgangspunkt i dette har oppgaven følgende problemstilling: *«Hvordan kan egenvurdering bidra til at elever utvikler metakognitiv kompetanse og blir mer selvregulerte i arbeid med skriveprosesser i norskfaget?»*

For å svare på problemstillingen er det utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan arbeider en lærer med sin Vg2-klasse med egenvurdering i skriveprosesser i norskfaget?
2. Hvilke fordeler og ulemper opplever elevene ved å vurdere egne tekster?
3. Hvordan kan egenvurdering bidra til at elever får mer motivasjon og opplever skriveprosessene som meningsfulle?

2.0 Teori

I denne delen av oppgaven skal jeg se på den teoretiske forankringen som ligger til grunn for å svare på problemstillingen og for å analysere datamaterialet på en hensiktsmessig måte. For det første ønsker jeg å definere sentrale begreper. Deretter vil jeg vise til lovverket om hvorfor egenvurdering er en sentral del av vurderingen i skolen. Så vil det være interessant å vise til tidligere forskning om egenvurdering, og trekke inn noe litteratur om vurdering av skriveprosesser.

2.1 Begrepsavgrensning – Egenvurdering

Med utarbeiding av den nye læreplanen *Fagfornyelsen* (LK20) endret spesielt synet på vurdering, og undervisvurdering seg fra tidligere læreplaner. Til motsetning fra den forrige læreplanen *Kunnskapsløftet* (L06), er undervisvurdering nevnt i formålsskriften. Til forskjell fra sluttvurderingen, har som formål å forklare i større grad hvor elevene står, og hva de kan gjøre for å forbedre seg. Undervisvurderingen skal ifølge Opplæringslova paragraf 3-10 inngå i opplæringa, og «All vurdering som skjer før avslutninga av opplæringa, er undervegsvurdering» (Opplæringsloven, § 3-10). Som et nytt begrep i norsk skolekontekst, ble det også for første gang fastslått at vurdering av eget arbeid var noe elevene skulle være en del av. I utarbeidelsen for å definere god undervisvurdering ble fire kriterier utarbeidet. Dette innebærer:

- Delta i vurderinga av eige arbeid og reflektere over eiga læring og utvikling
- Forstå kva dei skal lære og kva som blir venta av dei
- Få vite kva dei meistrar
- Få rettleiing om korleis dei kan arbeide vidare for å auke kompetansen sin

Egenvurdering, der elevenes aktive deltakelse i å evaluere sitt eget arbeid og reflektere over sin læring og utvikling, er en tilnærming for å oppfylle de utdanningsmessige målene som er fastsatt for undervisvurderingen. Forskning indikerer også at egenvurdering kan bidra til at elevene utvikler en dypere forståelse av læringsmål og kriterier som definerer kvalitetsarbeid (Harris og Brown, 2013, s. 102). Optimal funksjon av egenvurdering oppnås når elevene aktivt deltar i å forme kravene, kriteriene og måloppnåelsen for det de vurderer. Dette kan forbedre elevenes forståelse av hva som forventes av dem i ulike vurderingssituasjoner.

Begrepet egenvurdering fikk mer oppmerksomhet i Stortingsmelding nr.28 *Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (2015-2016), som la grunnlaget for den nye

læreplanen, *Fagfornyelsen*. Her identifiseres egenvurdering som et sentralt verktøy for å hjelpe elevene med å bli mer reflekterte om egen læring og utvikle effektive strategier for å forstå hvordan de lærer best, og dermed styrke deres mestringstro i faget. Som påpekt i rapporten er elevenes motivasjon og utholdenhet sterkt knyttet til deres forventninger om egen mestring, deres kunnskapsnivå i et fag og den støtten de mottar i læringsmiljøet (St.meld.nr.28 (2015-2016), s. 58-59).

Flere internasjonale forskere har forsøkt å sette ord på hva som kjennetegner denne måten å vurdere eget arbeid på. Baars et. al (2014) definerer egenvurdering som en rekke mekanismer og teknikker som elever kan bruke for å beskrive eller tilskrive en verdi eller kvalitet til egne læringsprosesser og produkter. Dette innebærer en overvåking av tidligere prestasjoner og rapportering om kvaliteten på utført arbeid (Pandero, Brown og Strijbos, 2016, s. 804). I likhet med Stortingsmeldingens formål med egenvurdering, utdyper også Harris og Brown (2013) at egenvurdering er en elevstyrt vurderingsprosess som kan hjelpe elevene med å forstå kvaliteter ved eget arbeid, og kan hjelpe dem på lang sikt å frigjøre dem fra veiledning fra læreren (Harris og Brown, 2013, s 102). Forståelsen av egenvurdering for denne avhandlingen ligger dermed på disse definisjonene med at egenvurdering er en metode eleven bruker for å reflektere over eget arbeid, men også kan hjelpe dem med å forstå hva som er bra eller må forbedres.

Konkret kan egenvurdering være en strategi som aktivt involverer elevene i vurderingsprosessen. Forskning har vist at egenvurdering engasjerer, gir elevene makt, utvikler deres selvrefleksjon og metakognisjon og forbedrer deres kommunikasjonsferdigheter (Harris, og Brown, 2013, s.102). Et annet viktig bidrag egenvurdering kan ha som vurderingsform er gode tilbakemeldinger for læreren. Både om hva elevene mener om undervisningen, men også en tilbakemelding på elevenes faglige ståsted som kan danne grunnlag for framovermeldinger og tilpasset opplæring. Elever opplever, erfarer og lærer ulikt. Ved bruk av egenvurdering er det derfor en god mulighet for læreren å få viktig informasjon om hvor eleven står (Evensen, 2022). Denne tosidige funksjonen for egenvurdering er dermed noe denne studien vil ta for seg.

2.2 Begrepsavgrensning- metakognisjon og selvregulert læring

Metakognisjon og selvregulert læring er sentrale begreper for å diskutere om egenvurdering fungerer til å forbedre disse egenskapene hos elevene i denne avhandlingen.

Metakognisjon er et sentralt begrep innenfor læringsforskningen som betyr å reflektere over egen tenkning og læring. I skolen handler metakognisjon om at elevene lærer å bruke refleksjon aktivt i det faglige arbeidet. Metakognisjon omfatter mer enn å mestre strategier for å tilegne seg lærestoffet. Det inkluderer evne til å gjøre kritiske vurderinger og velge egnede strategier for å løse et problem i ulike fag (St.meld.nr.28 (2015-2016), s. 39).

Dette betyr at eleven må utvikle bevissthet rundt sin egen læringsprosess med sikte på å ta ansvar for egen læring. Hopfenbeck (2011) påpeker at dette krever at elevene må ta ett steg ut av læringsprosessen, og reflektere over oppgaven, for å deretter ta ett steg tilbake i læringsprosessen (Hopfenbeck, 2011). Dette er en selvreguleringsprosess der elevene styrer egne tanker, følelser og handlinger for å planlegge hvordan de skal arbeide for å oppnå personlige mål. Funn viser at metakognitive prosesser som tar sikte på en kombinasjon av planlegging og overvåking eller planlegging og evaluering er de mest vellykkede for å fremme studenters strategibruk. I en skolekontekst kan dette innebære at elevene utvikler metoder for å kunne planlegge hvilket faglig arbeid det krever av dem for å oppnå de målene de har satt for seg selv. For å kunne sette disse spesifikke målene trenger elever også å vite hvor de står per dags dato, og planlegge eget arbeid for å utvikle seg videre. Utviklingen krever dermed også evaluering der eleven i samråd med læreren ser hvor eleven står, hva eleven må jobbe mer med, og hvordan det skal gjøres. For å oppnå disse nyttige metodene kan dermed egenvurdering være et nyttig vurderingsverktøy som kan inkludere både planlegging og evaluering som to viktige metakognitive ferdigheter. Det har derfor blitt argumentert for at egenvurdering bør inkluderes før studentene begynner å utføre oppgaven, for eksempel ved å gi studentene vurderingskriterier, slik at studentene kan planlegge, overvåke og evaluere med hjelp av disse kriteriene (Panadero, Brown og Strijbos, 2016, s. 814).

2.3 Vurdering for læring

Vurdering for læring er et konsept som har fått økt oppmerksomhet i norsk skole siden 2010, med sikte på å forbedre vurderingspraksiser som fremmer læring gjennom hele undervisningsforløpet (St. Meld. Nr. 28 (2015-2016), s. 57). Initiativer som «Bedre vurderingspraksis» mellom 2007 og 2009, samt «Vurdering for læring» mellom 2010 og 2014, har sammen med prinsippene for underveisvurdering, bidratt til økt vektlegging av en vurderingspraksis der elevene skal oppnå økt kunnskap og motivasjon for læring som et resultat av vurderingen (Eriksen, 2017). Sentrale prinsipper for vurdering for læring, inkludert de fire prinsipper for underveisvurdering, blir derfor nøkkelbegreper å fokusere på i sammenheng med vurderingssituasjoner som egenvurdering. Med et større fokus på formativ vurdering har egenvurdering fått en mer fremtredende rolle. Sadler (1989) fremhever

egenvurdering som en sentral del av formativ vurdering, da det er eleven selv som må ta ansvar for å identifisere og løse gapet mellom nåværende prestasjon og ønsket standard. Dersom eleven bare tar utgangspunkt i lærernes tilbakemeldinger uten å forstå hensikten bak og tilbakemeldingene som er gitt, vil ikke eleven kunne effektivt overvåke og justere sitt eget arbeid (Panadero, Jonsson og Botella, 2017, s. 76). Dermed kan egenvurdering være et verktøy som bidrar til en bedre forståelse av formålet med og tilbakemeldingene på arbeidet, og dermed hjelpe elevene med å oppnå sine egne målsettinger.

2.4 Egenvurdering i norsk

Til nå har oppgaven definert hva egenvurdering som begrep innebærer. Det neste blir å se på hvordan egenvurdering kan foregå i en fagspesifikk kontekst: i norskfaget. Stobart (2008) antyder at selv om utviklingen av evnen til å lære er et vesentlig aspekt, er det ikke alene tilstrekkelig for elever til å bli selvregulerte lærere i skolen med flere ulike og komplekse fag. Disse ferdighetene må forankres i det faglige innholdet (Hopfenbeck, 2011). I samsvar med dette kan modellen til Shannahan og Shannahan (2008) være nyttig for å forstå hvordan ferdigheter bør bevege seg fra et basisnivå, til et nivå som treffer det fagspesifikke språket elevene møter både i undervisningen, men også blant annet vurderingskriterier. Språket bør bevege seg fra et basisnivå, som kjennetegnes av basisord og uttrykk som kjennetegnes den enkelte vurderingen. Videre opp mot et nivå der ordene samsvarer med flere typer oppgaver, til et høyt fagspesifikt nivå der språket er spesialisert inn mot det fagspesifikke (Shannahan og Shannahan, 2008, s. 44). Dette kan også oversettes til egenvurdering. Elevene skal møte egenvurdering i alle fag, men for å bruke egenvurdering på en hensiktsmessig måte, som forbereder elevene inn mot det gjeldende faget, må egenvurderingen også tilpasse seg fagspråket.

Egenvurdering i kontekst av norskfaget representerer et område som hittil har vært forholdsvis lite undersøkt. Likevel fremhever læreplanen for norsk at underveisvurderingen, særlig på Vg2-nivå for studieforbereende program at elevene skal «få mulighet til å sette ord på hva de opplever at de får til, og reflektere over egen faglig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Denne forventningen er altså ikke bare nedfelt i Opplæringsloven i henhold til underveisvurdering, men også i læreplanen for norsk. Til tross for kravet, er det begrensede retningslinjer for hvordan og hvor disse vurderingspraksisene bør iverksettes i undervisningen av norskfaget.

Statistiske data indikerer imidlertid at anvendelsen av egenvurdering i norsk videregående skole for tiden er forholdsvis lav, uavhengig av fagområde. Nylig innsamlede data fra elevundersøkelsen for skoleåret 2023-2024 avdekker at elever i videregående skole i liten grad engasjeres i vurderingen av sitt eget arbeid. Under kategorien «Vurdering for læring» har nærmere 60 000 elever i den videregående skolen respondert på spørsmål innenfor denne kategorien ved å tildele karakterer fra 1-5. Den påfølgende tabellen presenterer tre spørsmål som omfattes av denne underkategorien.

Spørsmål	Antall elevbesvarelser	Snitt
Forklarer lærerne hva som er målene i de ulike fagene slik at du forstår dem?	58 490	3,9
Forklarer læreren godt nok hva det legges vekt på når skolearbeidet ditt vurderes?	58 297	3,9
Får du være med å vurdere skolearbeidet ditt?	58 063	2,8

Tabell 1.1 – Tall fra Elevundersøkelsen (2023-2024). Spørsmål fra kategorien «Vurdering for læring»

Dataene indikerer at gjennomsnittlig opplever elevene i den norske videregående skolen at de får en forklaring fra læreren om målene i de ulike fagene og hva som vektlegges i vurderingen, nesten én gang i uken (Utdanningsdirektoratet, 2024). Denne praksisen antyder at lærerne generelt sett er gode på å kommunisere forventningene til elevene i de ulike fagene, noe som dannet et grunnlag for at elevene kan planlegge sitt arbeid deretter. Imidlertid viser dataene også at denne praksisen sjelden involverer bruk av egenvurdering som metode. Elevene gis kun mulighet til å delta i vurderingen av sitt eget skolearbeid 2-4 ganger i halvåret i gjennomsnitt (Utdanningsdirektoratet, 2024). Til tross for at Opplæringsloven klart fastsetter at dette er en integrert del av undervisvurderingen i alle fag, antyder disse funnene at det er flere fag der elevene ikke er involvert i vurderingen av eget arbeid.

2.5 Vurdering i skriving – hva kjennetegner god vurderingspraksis?

Vurdering for læring utgjør et emne som har vært til gjenstand for forskning og debatt innenfor den norske utdanningskonteksten. Til tross for dette understreker studier, blant annet Hertzberg og Roe (2016), at selv om vurdering for læring er et fremtredende fokus ved flere

skoler i Norge, er det begrenset kunnskap om hvordan dette faktisk fungerer i praksis. Enkelte studier har utforsket denne tematikken nærmere. I en kvalitativ eksperimentell studie utført av Eriksen (2017) ble det søkt å undersøke hvordan lærere ga skriftlige tilbakemeldinger på skriftlige prøver i norskfaget, basert på prinsippene for formativ vurdering. Ved å undersøke et utvalg fra to norske skoler, som inkluderte seks lærere og 181 elevtekster, konkludere studien med at omtrent halvparten av alle tilbakemeldingene var i samsvar med anbefalingene for underveisvurdering. De fleste tilbakemeldingene gikk kommenterte mer enn å bare begrunne karakteren og inkluderte kommentarer som hadde til hensikt å fremme elevenes læring (Evensen, 2017).

På den andre siden fremkommer det i Bueie (2017) i sin doktoravhandling om vurderingspraksis i norskfaget at elevene i liten grad drar nytte av de skriftlige tilbakemeldingene de mottar fra læreren. Dette gjelder verken når de forbereder seg til nye skriveoppgaver eller når de arbeider med nye tekster (Bueie, 2017, s. 59). Derfor er det av interesse å undersøke om egenvurdering av elevenes skriftlige arbeid kan bidra til en dypere forståelse av egen læring, noe som kan fremme både metakognisjon og selvregulert læring. Ved å delta i denne prosessen med å utvikle egne tilbakemeldinger, i tillegg til å motta tilbakemeldinger fra lærere, kan elevene muligens oppnå et mer omfattende bilde av sin egen faglige utvikling i skriveprosesser.

Forskning har påvist at mange elever har vanskeligheter med å forstå lærernes tilbakemeldinger, og dette kan skyldes flere faktorer. For svakere elever kan et komplekst fagspesifikt språk være vanskelig å tolke (Bueie, 2017): Derfor kan det være hensiktsmessig å etablere et felles språk mellom lærere og elever, der det blir enighet om hva som kjennetegner kompetanse og hvordan elevene kan utvikle seg for å nå de gitte kompetansemålene (Aarønes Angvik, 2023). Dette gjelder også når elevene mangler forståelse av de konkrete vurderingskriteriene de blir bedømt etter (Bueie, 2017, s. 59). Egenvurdering kan derfor være særlig gunstig ved at elevene trolig vil forstå sine egne vurderinger av eget arbeid bedre når de bruker et språk de behersker, og særlig dersom de er med på å utvikle vurderingskriteriene de skal vurdere eget arbeid etter. Dette vil gi elevene klarhet i forventningene til arbeidet sitt, og dermed gjøre det enklere å justere og tilpasse seg dersom de vet hva som kreves av dem.

2.6 Skriveprosesser – vurdering

Det valgte undervisningsopplegget som skal undersøkes i denne masteroppgaven, er en skriveprosess. Skrivning er en meningssskapende aktivitet, som ikke bare er en del av en

skolekontekst, men også i en kulturell- og sosial kontekst (Ofte og Otnes, 2021, s. 52). Derimot har skolen hovedoppgavet for undervisningen i skriving og skriveprosesser. Skriving er en del av de fem grunnleggende ferdighetene som skal inngå i alle fag i skolen på alle trinn. Her har faget norsk en særskilt oppgave å undervise elevene i god skriving (Kunnskapsdepartementet, 2020). Skriving som grunnleggende ferdighet i norsk innebærer:

Å kunne skrive i norsk er å kunne uttrykke seg i et bredt utvalg skjønnlitterære og sakpregede sjangre. De innebærer å utvikle personlige skriftlige uttrykksmåte og å beherske skrivestrategier, rettskriving og oppbygning av tekster. Å skrive er også en måte å utvikle og strukturere tanker og en metode for å lære. (...) Utviklingen av å kunne skrive i norsk går fra den grunnleggende skriveopplæringen til å planlegge, utforme og bearbeide tekster i ulike sjangre og tilpasset formål, medium og mottaker. Skriving i norsk innebærer å uttrykke seg med en stadig større språklig sikkerhet på både hovedmål og sidemål». (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Definisjonen som Kunnskapsdepartementet har kommet med for hva som kreves av elevene er det lagt opp til en progressiv opplæring. Denne oppgaven skal ta for seg en Vg2-klasse, og det betyr at elevene har startet med å komme på det høysete nivået av skriving der elever skal klare å jobbe med tekster i ulike sjangre og klare å tilpasse dette på komplekse måter samtidig som de bruker de grunnleggende ferdighetene de skal ha fått med seg fra tidligere skoleår. I tillegg har ulike skriveoppgaver visse formål. «Skriveoppgaver er en egen tekst med sitt eget innhold, sin egen form og sitt eget definerte formål». Det betyr at skriveoppgavene elevene møter i skolen vil være noe ulike og krever at elevene kan «dokumentere, prestere eller kommunisere» alt ettersom hva oppgaven ber om (Ofte og Otnes, 2021, s. 52).

I norskfaget inngår i tillegg skriving som en del av Kjerneelementene i faget, som «Skriftlig tekstsaking». I norskfaget skal med andre ord skriving være en integrert del av opplæringen fra dag én, og utvikles gjennom hele skoleløpet. Det er dermed sentralt at elevene får kontinuerlig opplæring og tilbakemelding hele veien. Det er imidlertid ikke enhver form for tilbakemelding i skriveprosesser som vil bidra til læring. Av den grunn er det verdt å ta for seg Kvithyld og Aasen (2011) sine prinsipper for gode tilbakemeldinger på skriveprosesser, som også kan være nyttig å benytte seg av i forbindelse med egenvurdering. Disse tre prinsippene kan oppsummeres som følger:

1. Vurdering gjennom hele prosessen

Det innebærer at tilbakemelding har liten hensikt dersom den bare kommer på slutten av en skriveøkt, gjennomført som summativ vurdering. Det er tydelig at dersom tilbakemeldinger skal ha «noen læringsfremmende effekt, må den komme mens eleven er i læringsprosessen,

ikke på resultatet av læringsprosessen» (Kvithyld og Aasen, 2011, s. 11). Her kan også egenvurdering inngå som en respons. Ved å bearbeide sine tekster basert på respons både fra seg selv og fra læreren, «utvikler eleven evnen til å overvåke sin egen lærings- og skriveutviklingsprosess» som i seg selv er læringsfremmende (Kvithyld og Aasen, 2011, s. 12).

2. Selektiv tilbakemelding

Det er mange komponenter som kan vurderes og revideres i en skriveprosess. Dermed er det lærerens oppgave, å gi eleven tilbakemeldinger som gir tydelige og konkrete råd i teksten som kan forbedres. Elevene evner ikke å ta for seg alle detaljer på en og samme gang, og de må tilpasses hva elevens gode og mindre gode kvaliteter i en oppgave er. I tillegg bør tilbakemeldingene ta utgangspunkt i elevenes nivå, formålet med teksten og «skriveutviklingsnivå» for at elevene skal være mottakelige for tilbakemeldingene og har evne å lære noe av dem (Kvithyld og Aasen, 2011, s. 12).

3. Dialogbaserte tilbakemeldinger

Elevens skriveutviklingsnivå innebærer å tilpasse tilbakemeldingene etter hvilken kompetanse eleven har i å skrive. Dette kan variere fra elev til elev, også i en og samme klasse. For å forstå hvor eleven er i utviklingsnivå, kan en dialogbasert tilpasning der læreren snakker med eleven om teksten bidra til å forstå dette. Her kan egenvurdering ha et potensiale dermed eleven får mulighet til å gi tilbakemeldinger på hvordan eleven forstår og forklarer sin egen tekst og utvikling.

2.7 Betydningsfulle faktorer ved egenvurdering

Mens denne oppgaven hittil har understreket de positive aspektene ved egenvurdering og hvordan denne praksisen kan fungere som en egnet metode for å fremme vurdering for læring, samt utvikle elevs metakognitive evner og selvregulerte læring, er det også flere faktorer som kan motvirke egenvurderingens effektivitet som en læringsfremmende metode.

Selvregulert læring og metakognisjon: Som tidligere nevnt er selvregulert læring og metakognisjon trukket fram som betydningsfulle begreper som staten ønsker at dagens elever skal utvikle i dagens skolekontekst. Det innebærer teknikker der elevene setter seg mål for arbeidet, jobber med tilbakemeldinger og motiverer seg for å gjennomføre og evaluere arbeidet sitt opp mot de oppsatte målene. Forskning viser at trening i egenvurdering kan øke bruken av selvregulerte læringsstrategier, men også elever som har gode selvregulerende

ferdigheter bruker mer avanserte egenvurderingsstrategier. I tillegg hjelper egenvurdering studenter med å regulere sin egen læring ved å kreve at de utøver metakognitiv overvåkning av sitt eget arbeid og prosesser mot standarder, forventninger og mål (Panadero, Jonsson og Botella, 2017, s. 75). Det blir derfor interessant for denne oppgaven om egenvurdering kan bidra med å hjelpe elevene med å oppnå disse metakognitive og selvregulerende evnene som en god øvingsarena.

Nøyaktighet: Den andre faktoren for oppgaven som det er rettet stor oppmerksomhet til i forskningen av egenvurdering er selve nøyaktigheten rundt vurderingen. Et av poengene med egenvurdering er å rette opp feil og identifisere hva som gikk riktig og galt og gjenta disse eller unngå dette ved neste vurdering. Elevene må derfor være i stand til å ha en form for realisme, i den forstand at deres vurderinger er så sanne og nøyaktig som mulig, samtidig som de har kunnskap om hva som er bra kvalitet eller ikke på deres arbeid. De kan imidlertid være vanskelig å fastslå en objektiv sannhet i egenvurdering, men ifølge Topping (2003) bør vurderingen i det minste forsøke å sammenfalle med bedømmelsen til fageksperter slik som lærere (Panadero, Brown og Strjibos, 2016, s. 812). I en matteprøve kan dette være nokså enkelt for eleven. Her betyr det å forsøke å fastslå samme fasitsvar på noe som er rett eller galt. I skriveprosesser derimot som er et komplekst arbeid, kan det være vanskeligere for eleven å forstå hva læreren ser etter i vurderingsarbeidet. Derimot bør eleven ha utviklet en metaforståelse før skriveprosessen der det er vist hva som kjennetegner en god tekst innenfor den spesifikke sjangeren. Da kan det være lettere for eleven å få sin tilbakemelding til å sammenfalle med læreren sin.

Derimot viser forskningen at både nybegynnere i egenvurdering, og de mer kompetente sliter med å vurdere seg optimalt. De svakere elevene tenderer til å overvurdere kvaliteten på sitt eget arbeid, mens studenter som er på et høyere nivå kan oftere være mer pessimistiske i sine vurderinger av seg selv (Panadero, Brown og Strjibos, 2016, s. 814). Grunnen til at sterke elever vurderer seg selv for lavt kan være fordi de har en større bevissthet om hvor mye mer de har mulighet til å tilegne seg av kunnskap eller hvor mye bedre eksperter er. Nybegynnere kan derimot være redd for å pålegge seg selv negativ feedback. Uansett dersom egenvurdering skal virke som sin fordel mot dens andre form for hensikt, nemlig å hjelpe elevene med å se sine svakheter og styrker ved et arbeid, må de ha den kompetansen som trengs og den selvinnsikt som kreves for å være nøyaktige i sine egenvurderinger dersom den skal bli valid på samme nivå som lærernes vurderinger.

Forskning viser at det kan få konsekvenser for selvet dersom en vurderer eget arbeid som dårlig (Panadero, Brown og Strjibos, 2016, s. 816). Det er derfor å anta at flere elever unngår å vurdere seg selv som dårlig kvalitet på eget arbeid, nettopp for å ikke skade selvet, eller fordi de er redde for at vurderingen vil påvirke karakteren deres i enda mer negativ grad. I tillegg om egenvurderingen gjentatte ganger bekrefter ovenfor elever at en presterte dårlig, kan dette redusere motivasjonen for å investere innsats i oppgaven (Panadero, Brown og Strjibos, 2016, s. 817). Derfor blir det også her viktig å ha fokus på læringsfordelene, men også hjelpe elevene til å se hva de har fått til for å forsøke å skape positive illusjoner om ens egen prestasjon som igjen kan bidra til oppgavemotivasjon og realistiske prestasjonsmål. Dette kan også føre til at elever ikke er helt ærlige i egenvurdering. Dette er en viktig faktor å undersøke nærmere, noe som også samsvarer i hvor nøyaktige elevene er i vurderingen av eget arbeid, og om egenvurdering faktisk virker med eller mot sin hensikt. Kompetanse i egenvurdering kan ses på som kompetanse i alle andre fag: det trengs trening for å bli en god egenvurdering (Panadero, Jonsson og Botella, 2017, s. 75).

2.8 Egenvurdering i en norsk skolekontekst

Så langt i oppgaven har vi sett på ulike teori som støtter eller problematiserer bruk av egenvurdering i skolen. Som tidligere nevnt er det gjennomført lite forskning på egenvurdering i en norsk skolekontekst. Derimot finnes det ett eksempel på en skole som har erfart praksisen. Som en del av SKUV-prosjektet i 2019 (Skolebasert kompetanseutvikling om vurdering) deltok flere lærere fra en byskole Trøndelag Fylkeskommune. I 2018 startet norsklærerne ved skolen å diskutere hvordan systematisk bruk av egenvurdering kunne fungere som en vellykket metode for å øke læringsutbyttet og motivasjonen i norskfaget (Øverlid et.al, 2022). Lærerne forsket på egen praksis. De benyttet seg av et samskrivingsdokument der både lærere og elever skrev inn sine vurderinger i forbindelse med ulike prosjektet gjennom skoleåret. «Tanken var at dette kunne gi en slags dialog mellom læreren og eleven, som elevene hadde etterspurt, samtidig som det ville imøtekomme LK20 sin beskrivelse av elever som «aktive deltakere i sin egen læringsprosess» (Øverlid, et.al, 2022). Formålet var å gi elevene en bedre forståelse av egne læringsprosesser og prestasjoner. De ønsket også at elevens skulle øke sine evner i selvregulert læring gjennom bruk av systematisk egenvurdering.

Derimot viste resultater fra casestudien at elevene ikke uttrykte at deres forståelse for sluttvurderingen hadde økt, og at de ikke mente at egenvurderingen var noe de kunne benytte

som noe nyttig for å øke egne prestasjoner i norskfaget. Derimot var det flere av elevene som uttrykte at de fikk en bedre forståelse av hva læreren la vekt på i sin vurdering. Konklusjonen fra prosjektet ble imidlertid at det ikke var helt bortkastet med egenvurdering, men i stedet for å ha det bare i forbindelse med en sluttvurdering, burde egenvurderingen ha kommet mens elevene var i læringsprosessen. Da er elevene også mer mottakelige for refleksjon og vurdere seg selv, for å forbedre seg før et endelig sluttresultat inntreffer (Øverlid, et. Al., 2022). Positivt fant lærerne ut at refleksjonene og tilbakemeldingene som ble samlet inn ved egenvurderingen var noe elevene kunne dra nytte av også til neste vurderingssituasjon. Dette blir interessante perspektiver å trekke inn i denne studien.

3. Metode

Formålet med denne studien er å kartlegge bruk av egenvurdering i norskfaget i videregående skole. Det gjennom å undersøke hvordan en lærer bruker og begrunner egen praksis, samt elevenes erfaringer ved bruk av en slik vurderingsmetode. I dette kapitlet skal jeg redegjøre for mine metodiske valg, og hvorfor disse passer for min problemstilling. Her vil jeg i tillegg diskutere forskningens kvalitet og etiske betraktninger

3.1 Bakgrunn

Formålet med oppgaven er å svare på følgende problemstilling: *«Hvordan kan egenvurdering bidra til at elever utvikler metakognitiv kompetanse og blir mer selvregulerte i arbeid med skriveprosesser i norskfaget?»*

For å besvare problemstillingen og de tre forskningsspørsmålene kombinerer jeg kvalitative og kvantitative metodemomenter gjennom metodetriangulering. Hoveddataen er samlet inn gjennom kvalitative innsamlingsmetoder. Her har jeg benyttet meg av semistrukturerte intervjuer. Fordelen med metodetriangulering er at det gir «muligheten til en bedre og utvidet forståelse av fenomenet det forskes på (Røykenes, 2009, s.224). Det er også samlet inn kvantitativ data gjennom en spørreundersøkelse. Empirien som er samlet inn fra spørreundersøkelsen er derimot i stor grad også mer kvalitativ i den forstand at den består av utsagn fra elevene, men er innsamlet gjennom et standardisert kvantitativt skjema. Jeg har valgt å benytte meg av denne metoden fordi det å mikse dataene kan gi en mer detaljert og nyansert form for data som kan bidra med å svare på forskningsspørsmålene på en nøyaktig måte.

3.2 Et kvalitativt forskningsdesign

Denne oppgaven har i hovedsak et kvalitativt forskningsdesign. Forskningen er induktiv i den forstand at mening og formålsforklaringer dannes gjennom nøyaktige og dype studier av få informanter i sine naturlige omgivelser (Ringdal, 2013, s. 104). Derimot er det også enkelte deduktive steg i og med at teori blir brukt for å forstå og sjekker det empiriske materialet (Tjora, 2021, s. 30). Forskningen er en casestudie der fem semistrukturerte intervjuer er gjennomført med én lærer og fire Vg2-elever. Her er læreren og elevene studert i sine naturlige omgivelser der de har gjennomført et planlagt undervisningsopplegg med egenvurdering. Formålet med et semistrukturert intervju er å innhente kunnskap og erfaringer rundt et spesifikt tema som informanten er en pålitelig kilde for (Ringdal, 2013, s. 242). I

denne studien var formålet å skaffe detaljert informasjon om hvordan en lærer legaliserer egenvurdering som vurderingsmetode, og hvordan et utvalg av elever opplever dette.

3.2.1 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene med de fire elevene ble gjennomført høsten 2023, mens lærerens intervju ble gjennomført vinteren 2024. Alle intervjuene ble gjennomført digitalt gjennom læringsplattformen Teams. De fire elevintervjuene hadde en varighet på 15-20 minutter, mens intervjuet med læreren varte i 60 minutter. En intervjuguide ble utarbeidet i forkant av intervjuene, som var sortert kronologisk etter temaer identifisert gjennom relevant teori. Likevel ønsket jeg å skape en naturlig situasjon, og intervjuene ble stilt ettersom hvor informanter var i intervjuet. Oppfølgingsspørsmål ble stilt for å kunne gå enda litt dypere i svarene. Alle svarene ble tatt opptak av gjennom læringsplattformen etter muntlig samtykke fra alle informantene. Dette var hensiktsmessig for den videre transkripsjonen for å få med all informasjonen som ble utvekslet. For å sikre de etiske hensynene i forbindelse med intervjuene fikk informantene beskjed om at de kunne trekke seg fra intervjuet når som helst, eller be om at enkelte deler av intervjuet ikke skulle brukes i forskningen (Tjora, 2021, s. 189). I henhold til teori omhandlet et forslag rundt dybdeintervjuets struktur utarbeidet av Axel Tjora (2010) ble det utarbeidet tre faser i utformingen av spørsmålene: oppvarming, refleksjon og avrundning. Oppvarmingsspørsmålene var enkle og konkrete spørsmål som var ufarlige og uformelle for informantene å svare på. De ga mest grunnleggende informasjon om informantene, samt skape trygghet rundt intervjusituasjonen. Deretter kom de viktigste refleksjonsspørsmålene som dannet hoveddelen av intervjuet. Her fikk informantene mulighet til å gå i dybden av temaet ved å fortelle om deres erfaringer med egenvurdering som vurderingsmetode. Til slutt ble intervjuet avrundet med informasjon om veien videre for forskningsprosjektet og der informantene ble takket for innsatsen (Tjora, 2021, s. 165).

Det er verdt å bemerke at lærerens intervju sammenlignet med elevenes var noe ulike, både i lengde, struktur og dybde. Det er klart at læreren som mer en ekspertperson på området om vurdering hadde mulighet til å gå mer i dybden på refleksjonsspørsmålene. Hun hadde flere erfaringer og klare meninger det var mulig å både snakke mye om, men også ga muligheten til å stille flere oppfølgingsspørsmål. Her gikk praten lett uten at jeg som intervjuet trengte å stille alt for mange spørsmål for å få den mengden informasjon jeg ville ha. I elevenes intervju derimot brukte jeg lengre tid på oppvarmingsspørsmålene for å gjøre elevene trygge i situasjonen. Dette var spørsmål som i hovedsak gikk på hvordan de opplevde norskfaget og skriveprosesser, før vi gikk over til refleksjonsdelen rundt egenvurdering. Flere av elevene var

noe korte i svarene, og jeg hadde derfor utarbeidet en del oppfølgingsspørsmål jeg brukte underveis for å forsøke å gå mer i dybden. Jeg som forsker må også være klar over at elevene kan ha vært redd for å «svare feil», vet at informasjonen de gir blir publisert eller opplever mer som intervjuer på en måte som gjør til at de vegrer seg noe for å fortelle sin sanne mening om hvordan de opplever egenvurdering. Det var derfor min oppgave å gjøre situasjonen så trygg som mulig slik at de enklere kunne åpent fortelle om sine tanker (Tjora, 2021, s. 165).

3.3 Kvantitativ forskning

Siden dette forskningsprosjektet dreier seg om en metodetriangulering, vil det si at den ene metoden kan være underordnet den andre, eller at de kvalitative og de kvantitative metodene som benyttes er likestilte (Ringdal, 2013, s. 110). I denne studien som nevnt er de kvalitative intervjuene som utgjør den største delen av datamaterialet, mens den kvantitative delen i form av en spørreundersøkelse er underordnet, men utgjør en viktig del av dataen som skal analyseres. Som tidligere skrevet har den kvalitative forskningen som mål å danne mening og formålsforklaringer ved hjelp av intervjuer med et lite utvalg i sine naturlige omgivelser. I en kvantitativ metode er det ofte deduktiv i den forstand at undersøkelsen starter med en hypotese som stammer fra teorien på området. Målet er å skaffe noen årsaksforklaringer, gjennom strukturerte talldata (Ringdal, 2013, s. 104). I denne oppgaven skaffet jeg dette gjennom lukkede spørsmål i en spørreundersøkelse som elevene i den utvalgte klassen har gjennomført. Likevel har spørreundersøkelsen noen kvalitative sider i og med at spørreundersøkelsen også inneholder enkelte åpne spørsmål, som elevene fritt kunne skrive sine tanker og erfaringer rundt det valgte spørsmålet.

3.3.1 Spørreundersøkelsen

For å definere hva en spørreundersøkelse innebærer som metode innen forskning, kan Groves et.al (2004) sin definisjon være et godt utgangspunkt. Definisjonen lyder som følger: «En spørreundersøkelse (survey) er en systematisk metode for å samle inn data fra et utvalg personer for å gi en statistisk beskrivelse av den populasjonen utvalget er trukket fra (Ringdal, 2013, s. 190). I denne studien er denne spørreundersøkelsen gjort med en Vg2-klasse der 22 elever etter å ha fylt ut et samtykkeskjema valgte å delta. Alle svar var anonymisert i form av et Google-survey-skjema (et selvutfyllingsskjema) som ble besvart digitalt. Hensikten med å benytte et spørreskjema i denne studien var for å få noe bakgrunnsinformasjon om den valgte klassen, hvilke erfaringer de hadde med egenvurdering og hva det mente om egenvurdering og skriving. Det var informasjon som jeg ville benytte meg av videre for å lage spørsmål for de kvalitative intervjuene. Før spørreskjemaet ble laget, var formålet med studien bestemt og

problemstillingen laget. Dette dannet videre grunnlaget for å vite hvem som ville være utvalget av informanter som skulle delta i spørreundersøkelsen. Deretter ble spørsmålene som jeg ønsket å ha med i undersøkelsen basert på teori om egenvurdering samt generelle spørsmål om utvalget, pilotert. Dette skjedd ved at både veilederen min for masteroppgaven, samt læreren for klassen kom med innspill de mente kunne være relevant for min studie, og hvordan jeg kunne formulere spørsmålene på en enda mer tydelig måte for å få et konkret budskap. Her ble også de 15 spørsmålene jeg hadde utformet redusert til 11, som da vi til enighet bestemte oss for at representerte det jeg ønsket å måle i denne studien. Til sammen ble det laget 11 spørsmål. Seks åpne spørsmål og fem lukkede. Begrunnelsen for å benytte seg av relativt få spørsmål i spørreundersøkelsen var for at elevene skulle klare å fokusere på de spørsmålene som ble gitt, og svare seriøst og tydelig på dem, særlig når det var snakk om så mange åpne spørsmål. Faren ved for mange spørsmål er at noen elever ikke vil besvare alle spørsmålene, noe som vil påvirke validiteten av undersøkelsen.

I utarbeidelsen av spørreskjemaet er det lurt å starte med lette, nøytrale og ufarlige spørsmål. Dette er for å motivere informantene for å fortsette å svare på undersøkelsen (Ringdal, 2013, s. 208). Av den grunn fikk informantene først det grunnleggende spørsmålet om hvilket kjønn de identifiserte seg med før de videre fikk enkle faktaspørsmål om blant annet hvilke fag de hadde egenvurdering i. Videre gikk spørsmålene mer i retning av elevenes holdninger for egenvurdering. Her var det viktig å stille korte og konkrete spørsmål som ikke var ledende og forvirrende for elevene (Ringdal, 2013, s. 204). Her ble det derfor i hovedsak brukt konkrete spørsmål om egenvurdering og skriveprosesser som elevene hadde kjennskap til, og visste hva dreide seg om. Etter at de elevene som ønsket å delta hadde signert et samtykkeskjema, ble spørreundersøkelsen sendt ut på mail til læreren deres som delte selvtutfyllingsskjemaet med elevene digitalt. Etter at elevene hadde svart på alle de 11 spørsmålene ble de direkte sendt til meg, noe som var en fordel ved at selvtutfyllingsskjemaet fungerte digitalt. Neste steg i prosessen ble å kode, redigere og vekte data. For å derfra utarbeide en dokumentasjon som kunne fungere som en datafil for analysedelen av studien (Ringdal, 2013, s. 196). I dette tilfellet ble dette i form av kvantitativ statistikk og konkrete tall, men også kvalitative svar der tekstdata ble analysert tematisk etter koder som ble utformet.

3.3.2 Svakheter spørreundersøkelsen

I etterkant av spørreundersøkelsen er det et par momenter som jeg tenker burde blitt gjort på andre måter for å få enda tydeligere svar fra elevene. Det ble utarbeidet en midtkategori

formulert som «vet ikke» for de lukkede spørsmålene. Utfordringen med dette var at flere elever ikke ønsket å ta stilling til spørsmålet som ble gitt, og falt derfor for fristelsen å gå for det svaralternativet som ikke ga noen betydning for studien (Grønmo, 2016, s. 203). Dette gjør til at jeg har fått færre valide svar som kan brukes i undersøkelsen, enn dersom jeg hadde utelukket denne midtkategorien. For det andre kunne flere av de åpne spørsmålene ha blitt formulert som lukkede spørsmål for å få mer konkrete tallmateriale som var enklere å analysere. Formålet med åpne spørsmål var at elevene skulle ha mulighet til å fylle ut mer av sine tanker. I ettertid kan jeg spekulere i om disse spørsmålene ble litt for enkelt formulert med tanke på at elevene svare mye «ja» og «nei» uten ytterligere refleksjon. Et alternativ her kunne ha vært å inkludere i spørsmålsformuleringen: «Begrunn svaret ditt» eller omformulert spørsmålet for å få et tydeligere svar som ga mer informasjon til analysen.

3.4 Metodetriangulering

I denne masteroppgaven er metodetriangulering brukt som metodisk tilnærming for å forske på fenomenet egenvurdering. Metodetriangulering innebærer å studere ulike sider av problemstillinger ved hjelp av forskjellige metoder. Dette gjelder ofte å både inkludere kvalitative og kvantitative data (Røyknes, år, s. 224, Ringdal, 2013, s. 110). Metodene kan være likestilte i analysen, men i denne oppgaven har jeg valgt å primært forholde meg til én metode som overordnet den andre (Ringdal, 2013, s. 110). Dette ved å få primærdata fra intervjuer med én lærer og fire elever i lærerens norskklasser i Vg2. Dette suppleres med et spørreintervju som hele klassen har besvart.

Et viktig argument for å benytte metodetriangulering i denne oppgaven gjennom kvalitative semistrukturerte intervjuer og en kvantitativ spørreundersøkelse er den fordel den har for å få mer fullstendige data om egenvurdering. De to valgte metodene vil utfylle hverandre ved å gi en mer detaljert informasjon (Røyknes, år, s. 225). Målet er at spørreundersøkelsen vil gi et bilde på hvordan elevene erfarer bruk av egenvurdering i deres skolehverdag, mens intervjuene går mer i dybden på de spesifikke undervisningsopplegget i skriveprosesser, samt lærerens refleksjoner. Disse refleksjonene er viktig for å begrunne bruk av metodetriangulering som metodisk tilnærming i denne oppgaven. I følge McEnroy og Richards (2006) representerer kvantitative og kvalitative metoder «ulike kunnskapssyn, virkelighetsoppfatninger, forskningsstrategier og tolkning av funnene» (Røyknes, år, s. 224). Med kvantitative forskningsfaste strukturer, med kvalitative forskning med sin mer fleksible struktur er det viktig å være bevisst på hvordan jeg som forsker benytter meg av og analyserer data fra de to retningene. Derimot er det å påstå at i dette tilfellet er metodene som har blitt

valgt på bakgrunn til å belyse et spesielt fenomen, og jeg ser det derfor hensiktsmessig å benytte meg av ulike tilnæringer for å få en mer detaljert beskrivelse omgående bruk av egenvurdering i en norsk skolekontekst.

3.5 Informantutvalg og innsamling av datamateriale

I studien deltar en studieforbereende klasse, med media og kommunikasjon i Vg2, med henholdsvis 27 elever på en videregående skole i Trøndelag (22 elever svarte «ja» på samtykkeskjemaet om å være med i prosjektet). Studien har fulgt læreren og klassen gjennom et undervisningsopplegg knyttet til en sammenlignende skriveoppgave. For å anonymisere har alle som har deltatt av informanter fått fiktive navn. Læreren vil omtales som Camilla. De fire elevene som er intervjuet omtales som elev 1, 2, 3 og 4.

På bakgrunn av dette er en casestudie som ønsker å undersøke bruken av egenvurdering i en klasse, var målet å finne en VGS-klasse, og en lærer som ville stille som informanter. For å begrense oppgaven, ble det derfor tatt et valg om å holde seg til én klasse. Før jeg valgte å skrive denne oppgaven tok jeg kontakt med Trøndelag Fylkeskommune. Fylkeskommunen har et samarbeid med flere av Trøndelags videregående skoler som ønsker at studenter ved NTNU skriver masteroppgaver i samsvar med deres praksis. Ved å komme i kontakt med fylkeskommunen, fikk jeg også kjennskap til prosjektet «Å lære å lære» ved den valgte videregående skolen. Etter samtaler med veilederen min fikk jeg godkjent prosjektet, og ved hjelp av han kom jeg i kontakt med den valgte læreren. Den utvalgte videregående skolen er en skole som i flere år har fokusert på egenvurdering, og derfor var dette også en undervisningsmetode som informanten min hadde mye erfaring med. Det var læreren selv som foreslo å bruke sin Vg2-klasse i norsk som informantutvalg. Det var læreren også som valgte ut fire elever, som hadde gitt samtykke for å delta i studien. Elevene ble tilfeldig valgt, og hadde derfor ulik bakgrunn og kompetanse i faget norsk.

3.5.1 Beskrivelse av lærer og klasse

Den utvalgte læreren jobber ved den utvalgte byskolen i Trøndelag. Camilla har utdannelse som adjunkt. Hun startet først å jobbe ved en kombinert barne- og ungdomsskole. Da hun jobbet her tok hun i tillegg en masterutdanning i nordisk litteratur. Etter 10 år i grunnskolen, startet hun å jobbe ved den videregående skolen hun nå jobber ved. Der har hun nå vært i 12,5 år, og har undervist i norsk, samfunnskunnskap og historie. Dette skoleåret har hun to klasser i norsk og to klasser i historie.

Camilla har i tillegg de siste årene tatt videreutdanning og kurs innen norskfaget. Hun tok blant annet videreutdanning SKUV-prosjektet (skolebasert kompetanseutvikling i vurdering), et samarbeid mellom skoler i Trøndelag Fylkeskommune og NTNU. Her var målet å styrke kompetansen om vurdering for læring. Camilla valgte å ta eksamen i løpt av kurset, og sammen med non kolleger valgte de å skrive om egenvurdering. Hun forteller at i 2019 startet kontunerne av LK20 å komme, og de så at det å inkludere elevene i større grad i vurderingsarbeidet kom til å bli fremhevet. De så også at læreren ved skolen de jobbet hadde ulik praksis rundt dette, og de ønsket derfor å skaffe seg ny kunnskap og erfaring rundt egenvurdering, spesielt i norskfaget. Det er med andre ord en lærer som har mye kunnskap, interesse og erfaring om egenvurdering. For seks år siden fikk hun i tillegg jobb ved en 50 prosent stilling ved Skrivesenteret, der hun fremdeles jobber. Der holder hun blant annet kurs for lærere om lese- og skrivestrategier i den videregående skolen.

3.5.2 Klassen

Den utvalgte klassen som blir informanter for dette masterprosjektet, er en studieforbredende klasse med medier og kommunikasjon som programfag. Klassen er en Vg2-klasse, og følger derfor læreplanen i norsk for studieforbredende program Vg2. Klassen består av 27 elever. Norskklæreren forklarer at det som kjennetegner klassen som helhet er at det er en faglig variasjon. I klassen er det blant annet 7 dyslektikere, noe som påvirker noen «ekstra utfordringer» når det gjelder tilpasset opplæring i norsk. Camilla forklarer også at det er en klasse som kjennetegnes av noe mindre motivasjon for de faglige fagene. Det er flere elever som har uttrykt at de var noe lei skole etter ungdomsskolen, og valgte linjen med en forventning om flere praktiske fag. Likevel med den nye ordningen for videregående skole, så inngår nå medier og kommunikasjon som en del av studieforbredende program, og eleven må igjennom de samme fellesfagene som en vanlig studieforbredende linje. Det gjelder derfor også norsk. Læreren påpeker videre at det er en klasse har noen grunnleggende mangler fra ungdomsskolen, og spesielt det med utholdenhet knyttet til lesing og skriving er en utfordring. Det er en klasse som krever tydelig klasseledelse og tydelige rammer. I tillegg er det gjengående at jentene er faglig sterkere enn guttene, særlig når det gjelder lesing og skriving ifølge Camilla.

3.5.3 De fire informantene

De fire elevene som er informanter for intervjumaterialet, representerer derimot ikke den faglige variasjonen som klassen som helhet har. Ingen av de fire har lese- og skrivevansker, og er blant de faglig sterkeste i klassen. En av elevene er en flyktning som kom til Norge for to år siden, og har nettopp lært seg norsk. Målet med de fire informantene var å få elever med

ulikt faglig nivå for å undersøke nettopp om egenvurdering fungerer ulikt ut ifra elevenes faglige kompetanse i norsk. Likevel var det flere elever som ikke ønsket å stille som informanter til et intervju, noe jeg som forsker var nødt til å respektere. Derfor ble det en relativ homogen gruppe informanter. Læreren forteller at de fire elevene ligger et sted mellom 4-6 på norsk skriftlige vurderinger. Utvalget representerer med andre ord ikke en gruppe bestående av variasjon, slik en vanligvis vil møte i de fleste vgs-klasser i den norske skolen. Elevene representerer dermed heller ikke variasjonen som er i den valgte klassen som er beskrevet. Konsekvensene dette får for funnene i masteroppgaven blir at de ikke sier så mye om hvordan elever på lavere nede på karakterskalaen erfarer egenvurdering i skriveprosesser i norskfaget, bortsett fra den informasjonen vi får fra hele klassen i spørreundersøkelsene. I intervjuene gikk spørsmålene noe dypere i erfaringene til elevene, og her vil derfor svar fra elevene i den valgte klasse bli presentert. Det er derfor ikke mulig å lage en fullstendig konklusjon for en hel klasse basert på variasjon i både ferdigheter, motivasjon og kognitiv utvikling ut ifra empirien som er hentet fra intervjuene.

3.6 Behandling av datamateriale

De primære dataene som er brukt i dette forskingsprosjektet er dybdeintervjuene med lærer og de fire elevene som stilte som informanter. Intervjuene ble gjennomført på den digitale læringsplattformen Teams, og samtalene ble tatt opp. Disse opptakene ble i etterkant transkribert, og derfor var lydopptak relevant for å få så nøyaktig gjengivelse som mulig. I transkriberingen ønsket jeg et mest mulig detaljert, men nøytralisert språk. Det vil si å ta bort alle former for dialekt- eller slengord (Tjora, 2017, s. 174).

For analysen av empirien som ble samlet inn ble «Den stegvis-deduktive induktive metoden» benyttet. Modellen innebærer at de gjennom induktive prosesser ved å jobbe fra kodete data mot teorier, og ved å gjøre deduktive tilbakekoblinger ved at man sjekker det empiriske mot det mer teoretiske til slutt (Tjora, 2021, s. 20). Modellen er valgt for å sikre en systematisk og reliabel kvalitet gjennom hele prosjektet. Stegene i prosessen har foregått på den måten at etter innhenting av rådata fra informantene både gjennom spørreundersøkelsen av elevene, og gjennom intervjuene med lærer og elever, ble dataen sortert i koder. Koden hadde som mål å være så empirienær som mulig, ved at de skulle gjenspeile det som ble hentet inn her. Deretter ble koder som lignet hverandre som gjensidige temaer inn i grupperinger som dannet grunnlaget for konsepter for studien. Disse konseptene dannet grunnlaget for funnene som blir diskutert i diskusjonsdelen. Konseptene ble til slutt diskutert opp mot teorien som allerede finnes på området, og som har blitt lagt fram i teorikapitlet. Denne delen kan betraktes som

abduktiv, da teorien ble knyttet opp mot funnene i analysen. Dersom jeg ikke fant funn som samsvarte med teorien, kan dette regnes som abduktivt og vi må spekulere i hvordan en kan danne en teori for funnene som ble observert. Denne metoden dannet grunnlaget for å analysere empirien som ble hentet inn gjennom spørreundersøkelsen for klassen, og intervjuene med de fire elevene og læreren.

3.7 Etiske betraktninger

I dette masterprosjektet har jeg fulgt retningslinjene for etisk god forskning formulert av *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (NESH, 2016). Før forskningsprosjektet kunne starte, utarbeidet jeg en søknad til Norsk senter for forskningsdata der jeg forklarte formålet med studien, samt de etiske betraktningene som kom med prosjektet. Søknaden ble godkjent, og kan derfor defineres som god etisk forskning. I forbindelse med søknaden ble også et samtykkeskjema utformet som læreren og den valgte klassen skulle få tildelt. Her var de viktigste etiske betraktningene med, i og med at informantene fikk beskjed om hva de ville være med på, og at de hadde mulighet til å trekke seg når de selv måtte ønske det. I tillegg ble det forsikret om at deres personvern ville bli behandlet med konfidensialitet.

De informantene skulle intervjues, ble det på nytt formulert hva de var med på, at de hadde muligheten til å trekke seg og om de ønsket å samtykke for å bli tatt intervju av og lydopptak. 22 av elevene samtykket til å delta i spørreundersøkelsen. Færre elever ønsket å delta i et intervju, men til slutt stod jeg igjen med fire. I tillegg er alle navn, karakteristikker på informantene anonymisert. Datamaterialet er behandlet med konfidensialitet etter personvernsreglementet. Etter at masteroppgaven ble publisert, ble all datainnsamling slettet permanent. I transkripsjonen og formidlingen av datamaterialet har jeg også vært opptatt av å behandle alle utsagn fra informantene på en god og redelig måte. Det betyr at jeg har forsøkt å etterstrebe å etterligne det som har blitt sagt på en så nøye måte som mulig. Alle kjennetegn i intervjuene har blitt anonymisert ved å transkribere intervjuene på bokmål, og alle personene har fått fiktive navn.

3.8 Forskningens kvalitet

Til slutt i denne delen som har gjennomgått de metodiske tilnærmingene til studien, ønsker jeg å ta for meg kriterier for kvalitet som er brukt. Her blir kriterier for reliabilitet, validitet og generaliserbarhet diskutert som viktige indikatorer.

3.8.1 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Reliabilitet blir definert som «intern logikk og sammenheng gjennom hele forskningsprosjektet» (Tjora, 2021, s. 259). Gjennom god redegjørelse av teoretiske valg, datainnsamling og analyse styrker dette oppgavens pålitelighet. Jeg har derfor forsøkt så godt det lar seg gjøre å gjøre detaljerte beskrivelser og gjengivelser av formidlingen av forskningsprosjektet. Dette styrker studiens transparens, noe som innebærer redegjørelse av detaljerte fremlegg av hvordan studien er gjennomført som også påvirker reliabilitet (Tjora, 2021, s. 264).

Videre vil validiteten styrkes gjennom en sammenheng mellom «prosjektets utforming og funn, og de spørsmål man søker å finne svar på» (Tjora, 2021, s. 262). Det handler altså om en gyldighet, om man har undersøkt det man skulle undersøke (Drageset og Ellingsen, 2010, s. 8). For å få til dette i en kvalitativ studie er forskeren nødt til å ha den kunnskapen og kompetansen som skal til for å måle det en vil måle. Samtidig som nødvendige steg i forskningsprosessen har blitt gjort på en grundig og etterprøvbar måte. «Når kontekst intensjon og perspektiv er tydeliggjort, har leseren selv mulighet til å vurdere gyldigheten» (Drageset og Ellingsen, 2010, s. 9). Som lektorstudent på mitt femte år, skal jeg dermed regnes for å være kompetent nok og ha tilnærmet meg den kunnskapen som skal til for å skrive denne masteroppgaven om en skolefaglig kontekst i norskfaget. I tillegg har jeg gjennom tilegning av teori og tidligere forskning på området om egenvurdering brukt dette til å stille relevante spørsmål og redegjort valg. Dette muliggjør for leseren å ta stillingen til forskningens relevans og presisjon (Tjora, 2021, s. 268). Siden det er lite undersøkelser av egenvurderings plass i en norsk skolekontekst og praksis rundt dette, ser jeg det som relevant noe som også er med på å styrke validiteten (Tjora, 2021, s. 234).

Generalisering er det siste kvalitetstegnet på forskning jeg vil ta for meg. Generalisering signaliserer forskningens relevans, også utenfor den konteksten fenomenet er undersøkt (Tjora, 2021, s. 268). Det er derimot et lite utvalg har inkludert i min studie, og det kan derfor være vanskelig å generalisere mine funn opp mot hvordan vurdering foregår i norske klasserom. Her har jeg benyttet meg av en naturalistisk generalisering, som innebærer at forskningen er så detaljert beskrevet at leseren selv kan bruke eksemplene til å sammenligne med egne situasjoner og caser (Tjora, 2021, s. 268). I tillegg avdekker ikke bare analysen statistisk sett hvordan læreren og elevene erfarer bruk av egenvurdering i skriveprosesser i norskfaget. Den gir også et bilde på hvordan noen elever og en lærer resonnerer i forbindelse

med egenvurdering. Det betyr at de som leser oppgaven kan bruke det i egne situasjoner, og kan dra nytte av den. Med dette prosjektets formål er dette i hovedsak norsklærere som underviser i den videregående skolen, og eventuelt ungdomsskolen.

4. Analyse og drøfting

Formålet med drøftingen er å utforske hvordan en klasse og en lærer benytter seg av egenvurdering og opplever bruken av dette i et undervisningsopplegg rundt en skriveprosess i norskfaget. For det første vil jeg presentere undervisningsopplegget, og de tre tilhørende egenvurderingsskjemaene. Deretter vil elevintervjuene og intervjuet med læreren, samt spørreundersøkelsen bli trukket inn for å drøfte hvordan undervisningsopplegget og de tilhørende egenvurderingsskjemaene har fungert. Til slutt vil jeg diskutere dette spesifikt opp mot skriveprosesser og se egenvurdering i kontekst av dette og om det kan forbedre elevenes skriveferdigheter. I tillegg vil ulike implikasjoner, eller negative sider som har dukket opp i intervjuene bli presentert til videre diskusjon. De tre forskningsspørsmålene danner grunnlaget for struktureringen av drøftingsdelen.

Forskningsspørsmål 1: Hvordan arbeider en lærer med sin Vg2-klasse med egenvurdering i skriveprosesser i norskfaget?

4.1 Undervisningsopplegget

I det utvalgte undervisningsopplegget har elevene gjennom en fem-ukers periode jobbet med *Soga om Gunnlaug Ormstunge* og filmen *8.Mile* i en skriftlig sammenligningsoppgave. Oppgaven kan ses i sammenheng med kompetansemålet for Vg2 studieforbereende program der elevene skal «lese norrøne tekster i oversettelse og sammenligne dem med tekster fra nyere tid» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Undervisningsopplegget tar for seg et utvidet tekstbegrep der filmen *8.mile* representerer «tekster fra nyere tid». Skriveoppgaven elevene skulle svare på var formulert kort og konkret: «Samanlikn nokre sider ved innhald og form i *Soga om Gunnlaug Ormstunge* og filmen *8.mile*. Bruk relevant fagspråk og eksempel frå begge tekstane (minst tre direkte sitat frå sagaen)». Oppgaven skulle være på 800-1200 ord, og skulle besvares på nynorsk, som er sidemålet til elevene. Ut fra oppgavebeskrivelsen var det skrivehandlingen «å sammenligne» som ble fokuset for elevene, der innhold og form i de to verkene var det som skulle sammenlignes. I oppgaveformuleringen var det også formulert tydelige vurderingskriterier som ble presentert eksplisitt for elevene.

- Svarer på oppgaven
- Viser forståelse for tekstene
- Sammenligner innhold og form
- Har relevante eksempler og sitater fra tekstene
- Bruker relevant fagspråk
- Struktur og sammenheng

- Språkføring og rettskriving

Læreren for Vg2-klassen, Camilla, understreker at det var første gang elevene skrev en oppgave der de skulle sammenligne to verk. Elevene fikk selv velge hvilke aspekter de ønsket å sammenligne, men som vurderingskriteriene sier måtte de finne relevante eksempler. Camilla forteller at hun hadde en erfaring ved at flere brukte lang tid på å finne gode sitater de kunne bruke som eksempler fra sagaen, og måtte derfor ha noe hjelp fra henne. Camilla uttrykker at «flere av elevene synes det er krevende å skrive så mye». Flere bruker lang tid på selve skriveprosessen, noe som kunne bli en utfordring når elevene skulle skrive en relativ lang tekst på 800-1200 ord. For å beskrive en god tekst med høy måloppnåelse trekker Camilla fram vurderingskriteriene. I henhold til Kvithyld og Aasen (2011) sine retningslinjer for god vurdering av skriveprosesser, har også Camilla vært noe selektiv på hva hun velger å vektlegge i denne oppgaven som viktige elementer i oppgaven (Kvithyld og Aasen, 2011, s. 12). Hun forventet spesielt at elevene hadde en god struktur i teksten. Elevene hadde lært å benytte seg av femavsnittsmodellen, der innledning, tre avsnitt i hoveddelen og en avslutning er skjelettet for teksten. I hoveddelen var selve sammenligningen det viktigste. Her konkretiserer Camilla at hun ønsket å se eksempler fra tekstene som bevis, og som dannet en sammenligning mellom bevisene. I avslutningen hadde gode besvarelser en kort oppsummering av funn og konkluderte om sammenligningen viste store likheter eller mest ulikheter. Her krevde det at elevene viste noe selvstendig refleksjon for å oppnå høy måloppnåelse. I tillegg var rettskriving og språkføring vektlagt som et kriterium. Det var dermed nokså tydelige, men ikke alt for omfattende kriterier som ble avgjørende for å vurdere måloppnåelsen til elevene i denne skrivesituasjonen. Vurderingskriteriene ble også viktig i egenvurderingsskjemaene, og var med på å gjøre elevene bevisste på hva som var forventet av dem.

4.2 Egenvurderingsskjemaene

Egenvurderingsskjemaene som ble inkludert i undervisningsopplegget omfattet tre skjemaer. Etter at studentene hadde produsert et førsteutkast av sin tekst, mottok de det første egenvurderingsskjema. Et nytt skjema fikk de etter at de hadde fullført hele skriveprosessen, mens de tredje skjemaet ble utdelt etter at de hadde mottatt tilbakemeldinger på sitt arbeid. Denne tilnærmingen gjorde egenvurdering som en del av den formative vurderingen underveis i skriveprosessen.

For en systematisk analyse av de tre egenvurderingsskjemaene og deres formål, kan to typologier for egenvurdering være hensiktsmessig å bruke i en detaljert analyse. Den første er Boud og Brews (2005) sin typologi som tar for seg ulike formater for kunnskap som egenvurderingen tar sikte på å måle. Denne tilnærmingen skiller mellom tre hovedformål: (1) Teknisk interesse, som søker å identifisere studentens forståelse av spesifikke ferdigheter, (2) Frigjørende interesse, der studentene blir bedt om å reflektere over vurderingskriterier og gjøre egen summativ vurdering, og (3) Kommunikativ interesse, der elevene demonstrerer sin forståelse eller misforståelse gjennom tilbakemeldinger som læreren kan se og dermed forstå bedre grunnlaget elevene har (Panadero, Brown og Strjibos, 20116, s. 808).

Den andre typologien som vil bli diskutert er utarbeidet av Panadero og Alanso-Tapia (2010). Den tar sikte på å analysere hvordan egenvurderingsskjemaene og spørsmålene er formulert. De foreslår tre ulike formater for egenvurdering: (1) Standard egenvurdering, der studentene blir bedt om å vurdere seg selv uten eksplisitte kriterier, (2). Rubrikker, der studentene får tilgang til en rubrikk med kriterier og prestasjonsstandarder som de bruker for å vurdere sitt eget arbeid. Ofte gjennom å sette et kryss på lav, middels eller høy måloppnåelse i et skjema. Til slutt er det (3) Skript, der kriteriene er formulert som spørsmål studentene må svare på selv. Skript blir brukt for å hjelpe elevene til å forstå vurderingskriteriene, og gjøre dem bevisst på om de har oppfylt kravene og er bevisste på hva de blir vurdert etter. Et eksempel på dette kan være spørsmålet: «Har teksten et godt og korrekt grammatisk språk?». Her blir elevene oppfordret til å sjekke etter i egen tekst om den har et godt språk som er grammatisk korrekt, samtidig som de kan bli bevisste på at dette er et viktig vurderingskriterium for denne oppgaven. Alle disse type kunnskapsformene og formatene er inkludert i de tre egenvurderingsskjemaene.

4.2.1 Egenvurderingsskjema 1 – egenvurdering til skriveoppgaven

Det første egenvurderingsskjemaet ble gitt til elevene etter at de hadde skrevet et førsteutkast på teksten sin (se vedlegg, egenvurderingsskjema 1). Her kommer det fram tydelige kunnskapsinteresser som faller innenfor Boud og Brew (2005) sin klassifisering av både teknisk interesse og kommunikativ interesse. Dette reflekteres i spørsmålenes formulering, som oppfordrer elevene til å vurdere deres forståelse av oppgaven og kravene som stilles. Videre er skjemaets hovedfokus kommunikativt, da det gir innsikt til læreren om elevenes oppfatninger om oppgaven, deres utfordringer og behov for veiledning. Som et resultat fungerer dette skjemaet som en verdifull kilde for læreren, idet det gir omfattende innsikt og et godt grunnlag for kommunikasjon med elevene i etterkant av deres refleksjoner. Som en

refleksjon er det verdt å undre om elevene allerede etter en time skriving har fått god nok tid til å reflektere og komme i gang med skrivearbeidet. Dette er avgjørende for å si noe om hvilke utfordringer de tror de vil møte, og hva de trenger veiledning av fra læreren.

4.2.2 Egenvurderingsskjema 2 – egenvurdering til ferdig skrevet tekst

Det andre egenvurderingsskjemaet ble gitt til elevene etter at de var ferdige med å skrive teksten (se vedlegg, egenvurderingsskjema 2). Her ble blant annet de gitte vurderingskriteriene formulert i en rubrikk der elevene selv skulle bruke kriteriene til å vurdere teksten på en skala fra lav til høy.

Det andre egenvurderingsskjemaet rettet seg mer mot kunnskapsinteressen, frigjørende interesse, da det oppfordret elevene til å gjøre seg kjent med vurderingskriteriene og foreta egne summative vurderinger av sitt arbeid. Dette aspektet ble fremhevet ved bruk av rubrikken, hvor vurderingskriteriene var eksplisitt formulert for elevene. Denne skulle de bruke til å evaluere hvor godt de hadde oppnådd disse i sin egen tekst. Studier indikerer at bruk av rubrikker ikke bare forbedrer prestasjonen, men også foretrekkes som et format av studenter i høyere utdanning når de skal vurdere eget arbeid (Panadero, Strjibos og Brown, 2016, s. 808). I rubrikkene var det tydelig å se at vurderingskriteriene dannet utgangspunktet for utformingen. Her er de utvalgte norskfaglige ferdighetene som elevene skal tilegne seg i dette undervisningsopplegget dannet som vurderingskriterier. I samsvar med Shanahan og Shanahan (2008) sin modell, får elevene her både trening i egenvurdering, men det er knyttet opp mot det norskfaglige rundt en sammenligningsoppgave. De norskfaglige fagbegrepene er brukt i skjemaet. Det blir derfor interessant å undersøke hvordan elevene i den valgte klassen erfarer bruk av rubrikker i det valgte undervisningsopplegget. Videre inneholder dette skjemaet også en kommunikativ interesse, da det oppmuntrer eleven til å reflektere over om de ønsker en tallkarakter som vurdering, samt å formulere tanker om hva de har lært gjennom skriveprosessen. Dette gir verdifull informasjon til læreren om hva elevene har fått ut av undervisningsopplegget. Dette kan gi læreren informasjon om hvordan hun kan tilrettelegge for enda bedre undervisning ved neste skriveoppgave, men også forbedre egen praksis for fremtidige klasser. Samtidig inngår det også et element av teknisk interesse, da elevene oppfordres til å vurdere hvilke ferdigheter de har tilegnet seg etter gjennomføringen av undervisningen.

4.2.3 Egenvurderingsskjema 3 – summativ vurdering

Det siste egenvurderingsskjemaet som ble gitt kan ses på som en summativ vurderingsprosess der elevene måtte reflektere over et endelig sluttresultat (se vedlegg, egenvurderingsskjema

3). Her ble det anvendt en teknisk interesse som gjorde det mulig for elevene å reflektere over deres ferdigheter etter endt undervisning. Fordelen med denne tilnærmingen er at elevene kunne anvende disse refleksjonene i fremtidige skriveoppgaver for å forbedre svakheter, samtidig som de kunne anerkjenne hva som har fungert godt. Dette kan også tilrettelegge for en kommunikativ interesse, der læreren får innsikt i elevens perspektiver og refleksjoner omkring egen innsats. Spesielt ga det informasjon til læreren om elevens ambisjonsnivå i norskfaget, ettersom eleven skulle notere den ønskede karakteren. I tillegg ble det inkludert skript som for eksempel i spørsmål 7 «Brukte du sjekklista/ egenvurdering før du leverte teksten din for å se om du hadde med det du skulle ha med i teksten din». Her framhevet læreren at eleven burde ta en titt på vurderingskriteriene gjennom å stille et veiledende spørsmål. Det tvinger elevene til å ta stilling til om de har sjekket sjekklisten/kriteriene før de leverte og som kan hjelpe dem med å evaluere hvilken innstas de la i arbeidet med å treffe på det de ble vurdert i. Dette legger til rette for metakognitiv refleksjon over eget arbeid og arbeidsinnsats i det valgte skrivearbeidet.

Imidlertid var det først i det siste egenvurderingsskjemaet at skript ble benyttet, der vurderingskriteriene var formulert som spørsmål elevene skulle svare på om de har mestret i sitt arbeid eller ikke. Som en refleksjon rundt effektiv vurderingspraksis i skriveprosesser, bør tilbakemeldinger ha en kontinuitet gjennom hele prosessen. Det kan derfor reises spørsmål om tidligere anvendelse av skript altså i de to tidligere egenvurderingsskjemaene kunne ha bidratt til større bevissthet omkring vurderingsgrunnlaget, slik at de kunne tilpasset sitt arbeid mer målrettet. Dette gjelder også for bruk av rubrikker, som kunne ha fungert som en sjekkliste før innlevering, ikke bare i etterkant. Det er også relevant å påpeke at den siste evalueringen i stor grad er summativ, med et markant fokus på karakterer. Det oppstår et spørsmål om en slik egenvurderingsform, hvor karakterer er sentrale, virkelig fremmer selvregulert læring og metakognisjon for å støtte videre læring og motivasjon. I henhold til Hatties (2009) definisjoner av tilbakemeldinger, kunne det vært lagt større vekt på «feed forward», hvor elevene får mulighet til å reflektere over egen progresjon og utfordringer fremfor den summative karakteren de har fått.

4.3 Lærerens legitimering av formatet med egenvurderingen

Som tidligere nevnt, har læreren som utformet egenvurderingsskjemaene for dette undervisningsopplegget betydelig erfaring og har tilegnet seg kunnskap om egenvurdering gjennom både utdanning og praksis. Derfor vil en legitimasjon av lærerens valg av

skjemastruktur utgjøre neste del av denne avhandlingen, for å forstå de underliggende begrunnelsene.

Camilla legger vekt på den tosidige funksjonen av egenvurdering når hun utformer skjemaene for elevers respons. Disse skjemaene har en teknisk funksjon ved at de inviterer elevene til å reflektere over eget ferdighetsnivå, og en kommunikativ funksjon ved at de formidler informasjon om elevens læringsprosess til læreren. Camilla svarer i intervjuet:

Dette skaper tid og rom. I en hektisk skolehverdag er det utfordrende å oppnå en-til-en-kommunikasjon med hver elev. Ved å anvende loggskrivning, etablerer jeg en dialog med elevene. Dette gir meg tilgang til elevens refleksjoner, og tilbyr elevene en anledning til å reflektere over egen faglige utvikling.

Videre fremhever Camilla viktigheten av vurdering for læring som et underliggende prinsipp når hun tilrettelegger for egenvurdering, inkludert både før, underveis og etter skriveprosessen. Hun bemerker at før brukte hun bare egenvurdering i etterkant av prosessene, men med erfaring ble hun klar over at det i større grad støttet en summativ vurdering fremfor et fokus for å forbedre elevenes ferdigheter knyttet til metakognisjon og selvregulert læring. Da ble fokuset på selve resultatet og hvilken kompetanse elevene satt igjen med, fremfor selve refleksjonen underveis. Camilla understreker også hvordan oppgavetyper bestemmer noe av utformingen av egenvurdering. Siden elevene aldri hadde skrevet en oppgave i norskfaget som gikk ut på å sammenligne to verk, hadde elevene begrenset erfaring i å skrive denne type tekster. Målet med undervisningsopplegget var å utvikle disse ferdighetene. Dette skulle i tillegg utføres på elevenes sidemål. Dette var en ny og krevende oppgave for elevene som utfordret dem på noen andre skrivestrategier enn de hadde møtt tidligere. Gjennom en prosessorientert tilnærming til skriving, ble det innledende egenvurderingsskjemaet viktig for å vurdere om undervisningen hadde fungert etter sin hensikt, og elevene forstod hva oppgaven innebar. Camilla forteller:

Jeg brukte de bevisst for å se om jeg måtte vise flere eksempler. Jeg brukte de for å planlegge undervisning. Målet var å ikke gå for fort fram, og få dem til å forstå hvordan de skriver en sammenlignende tekst. Det ga meg informasjon om hvem jeg skulle bruke mer tid på når skriveøkten startet.

Camilla beskriver prosessen som en form for «responsbestilling» der elevene selv må gi tilbakemelding på hva de trengte hjelp til. Selv om enkelte elever ikke var like grundige i sin egenvurdering, observerte hun at mange tok seg tid til å reflektere.

Når jeg leste førsteutkastet for teksten deres satt jeg med egenvurderingsskjemaet, og visste hva dem trengte hjelp til. Da de igjen skulle skrive siste del av oppgaven, fikk de tilbake egenvurderingen for å huske hva dem trengte hjelp til og bruke tankene.

Camilla poengterer viktigheten ved det første skjemaet som var til hjelp for henne som lærer. Her fikk hun tid, rom og mulighet til å forstå hva elevene forstod og hva de trengte mer hjelp til i de kommende skriveøktene. Her var det også rom for tilpasset undervisning, fordi hun visste nå hva hver og enkelt elev trengte mer hjelp til. Det krevde at elevene klarte å være reflekterte i sin egenvurdering, og ga klare svar som ga Camilla en indikasjon på hvor elevene stod i læringsprosessen. Dette kunne være vanskelig for flere elever da de gjennomførte dette allerede etter én time med skrivning.

4.4 Betydningsfulle faktorer

Camilla tilrettelegger bevisst for egenvurdering både underveis og i etterkant av arbeidsprosessen med det formål å utvikle elevenes evne til å reflektere over egne læringsprosesser. Hun ser egenvurdering som et verktøy for vurdering for læring, hvor elevene kan overvåke sin faglige utvikling og dermed styrke sine metakognitive ferdigheter. Hun er imidlertid klar over at utviklingen av selvregulerte elever ikke skjer over natten, men krever en bevisst innsats fra både lærer og elever over tid. Camilla beskriver utfordringen med elevene som ikke har utviklet evner for selvregulering og kan dermed slite med å forstå grunnlaget for egenvurdering. Det er dermed avgjørende for disse elevene med trening for å nettopp utvikle disse ferdighetene.

Da de skrev siste del, så fikk dem tilbake egenvurderingen for å huske hva de trengte hjelp til. Det er de faglig sterke elevene som klarte å være selvregulerte her og benytte seg av skjemaene. De svakere elevene vil ha tilbakemelding fra meg. De ser ikke hva som er bra og hva som ikke er så bra.

Camilla observerer også forskjeller i hvordan elevene benytter seg av egenvurderingsskjemaene. Hun bemerker at de faglig sterke elevene er bedre til å være selvregulerte og dra nytte av skjemaene, mens de svakere elevene ofte foretrekker tilbakemelding fra læreren. Hun mener imidlertid at med mer trening og ved å bli eksponert for modelltekster som kjennetegner gode tekster, men også gode svar på egenvurderingsskjemaer er viktig. Her kan elevene få et innblikk i hvordan ferdige produkter kan se ut, og bli bevisste på hva som kreves.

En annen betydningsfull faktor Camilla har bemerket seg ved bruk av egenvurdering i skriveprosesser er betydningen av negativ feedback. Negativ feedback kan føre til redusert

selvfølelse, motivasjon og dermed motivasjon for å gjennomføre de gitte oppgavene gjennom bruk av egenvurdering. Camilla forteller at hun «kan se at noen av mine elever kan få et forsterket negativt selvbilde faglig». Resultatene fra spørreundersøkelsen blant de 22 elevene som har samtykket til å delta i studien viser et gjennomsnittlig karakternivå på 3,4. Sammenlignet med landsgjennomsnittet for standpunkt karakteren for skoleåret 2022-2023 i norsk hovedmål skriftlig på VG3, ligger den utvalgte klassen under gjennomsnittet. Landsgjennomsnittet lå på 4,1 (Utdanningsdirektoratet, 2023). For å forhindre fokus på negativ feedback har Camilla satt i gang noen tiltak for å forhindre dette. «Jeg fokuserer på å vise at de må reflektere over hva de har fått til, og ikke bare hva de ikke får til. Spørsmålene må være formulert på den måten». Det gjenspeiles også i utformingen av de tre egenvurderingsskjemaene med tanke på spørsmålsformuleringen. Camilla er oppmerksom på at bruk av rubrikker og skript kan føre til en forsterket negativ selvoppfatning blant elevene, da de må vurdere sin tekniske forståelse gjennom rangering eller ved å gi seg selv en karakter basert på gitte vurderingskriterier. Her kommer det tydeligere fram svart på hvitt hvor på skalaen de ligger da de må gi seg selv lav, middels eller høy score. Hun forsøker å oppmuntre elevene til å se positivt på oppgaven og egne evner samtidig som de skal innta en reflekterende og kritisk posisjon til eget arbeid. For eksempel oppfordres elevene i skjema 1 til å identifisere positive elementer de ser ved oppgaven for å styrke deres faglige selvtillit og erkjenne sine ferdigheter. I skjema 2 blir elevene bedt om å reflektere over hva de var fornøyd med i sin tekst før de vurderer måloppnåelsen basert på gitte kriterier i rubrikken. Camilla legger også vekt på at elevene selv kan velge om de ønsker å motta en tallkarakter eller ikke, slik at de får selvbestemmelse i sin egen vurderingsprosess. Da kan elevene selv få velge om de mener vurderingskommentaren fra læreren er det viktigste fremfor karakteren.

På den andre siden fungerer egenvurderingsskjema 3 i stor grad som en summativ vurdering med fokus på den gitte tallkarakteren for oppgaven. Her konfronteres elevene med karakteren de har fått og må reflektere over sin tilfredshet med resultatet. Her blir også elevene bedt om å sammenligne den karakteren de fikk, opp mot deres målsettinger for karakterer for faget i Vg3. Likevel understreker Camilla viktigheten av at elevene også reflekterer over hva læreren mente var positivt med teksten før de identifiserer områder som bør forbedres til neste gang. Dette legger til rette for en refleksjon rundt prosessen evaluering av målene, i tråd med prinsippene om vurdering for læring. Målet er at elevene skal lære noe av arbeidet til neste lignende skrivesituasjon.

4.5 Analyse elevsvar

For å få et helhetlig innblikk i hvordan det valgte undervisningsopplegget og de tre egenrederingsskjemaene har fungert, vil det være relevant å utforske hvordan de fire intervjuene har svart i skjemaene.

De fire elevene er høytpresterende i norsk skriftlig. Det kommer fram fra egenrederingsskjemaene at elevene fikk karakterene 6-, 5, 5- og 4- på den gitte sammenlignende oppgaven. Ut fra skjema 1 kommer det fram at alle de fire elevene mener de har fått en god opplæring i forkant av skriveprosessen. Her fikk de også mulighet til å kommunisere med læreren om hva de trengte mer hjelp til utover i skriveprosessen:

Elev 1: «Språk»

Elev 2: «Nynorsk grammatikk»

Elev 3: «Rettskriving, komposisjon. Bare generelle innspill»

Elev 4: «Formulering og innhold»

Her viser de fire elevene noen generelle og noen mer selektive svar. Spesielt elev 1 og elev 2 gir nokså selektive svar på spørsmålet om hva de ønsker hjelp til av læreren. Nemlig «språk» og «nynorsk grammatikk». Elev 3 svarer noe mer generelt med «Bare generelle innspill», og viser at hen ønsker at læreren skal si noe om hva som bør forbedres i teksten. Dersom elevene er gode på å gi en konkret tilbakemelding her vil det i samsvar med selektiv tilbakemelding, gjøre det lettere for læreren å gi en konkret veiledning. Derimot viser disse elevsvarene at det ikke er alle elevene som gjennomfører dette, og reflekterer ikke i stor grad over videre arbeid med teksten.

Det andre skjemaet gjennomførte elevene etter at de hadde ferdigstilt teksten. Her ble elevene blant annet spurt om «Hva er du fornøyd med i teksten din, hva synes du at du fikk til?».

Elev 1: Jeg er fornøyd med teksten, og synes at jeg fikk 4-5. Teksten er ikke perfekt, men jeg gjorde mitt beste.

Elev 2: Jeg synes jeg hadde bra struktur og bra sammenligninger.

Elev 3: Utfyllende og skrev alt jeg skulle. Glemte å skrive at begge tekstene var kronologisk rekkefølge, som jeg kom på rett etter jeg hadde levert, så da ble jeg skuffet. Ellers følte jeg at jeg skrev greit.

Elev 4: Vet ikke

I dette eksemplet ser vi at noen av elevene klarer å være konkrete med å gi eksempler på hva de fikk til, mens andre gir mer en overordnet forklaring. Det som er interessant er at både elev 2 og 3 som ga konkrete eksempler på hva de fikk til, viser at de også er bevisste over vurderingskriteriene. Elevene ble vurdert på struktur og sammenligning, og svarene fra de to elevene viser at de har vært bevisste på det.

I det siste skjemaet for elevene et spørsmål om «Hva må du gjøre for å nå disse karaktermålene i norsk skriftlig», etter å ha gitt tilbakemelding om hvilken karakter som er deres mål i VG3.

Elev 1: Jeg må jobbe mer med språk og rettskriving, være nøye med ord og rekkefølge i setninger.

Elev 2: Jobbe med skrivefeil. Ha bra komposisjon og oversiktlige tekster.

Elev 3: Ha tilbakemeldinger i bakhodet. Jobbe hardt og jevnlig.

Elev 4: Jobbe hardt og levere riktig fil.

Elevsvarene viser at noen av elevene også her har konkrete tanker om hva de må jobbe videre med for å nå de gitte karaktermålene de har satt. Her viser elev 1 og 2 konkrete tilbakemeldinger, mens elev 3 og 4 ikke klarer å være like nøyaktige. Her er det å «jobbe hardt», det de ser på som det å forbedre seg, men det kan være vanskelig å nøyaktig definere hva det betyr. Her har de heller ikke klart å knytte det opp mot et norskfaglig fagspråk. I sum viser elevbesvarelsene i de tre egenvurderingsskjemaene at noen av de fire elevene klarer å være tydelige ovenfor seg selv, og læreren om hva de trenger hjelp til, hva de mestrer og ser forbedringspotensialer til neste lignende skriveoppgave. Derimot viser det også at det er elever som mangler disse ferdighetene, og viser lite selvstendig refleksjon. De klarer heller ikke å knytte egenvurderingen opp mot norskfaglige ferdigheter som de skal mestre i løpet av videregående skole.

Forskningsspørsmål 2: Hvilke fordeler og ulemper opplever elevene ved å vurdere egne tekster?

4.6 Bevissthet og mestring

Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at elevene er vandt til å vurdere eget arbeid i flere fag. Spesielt i norsk, samfunnsfag og matematikk. Camilla har tydeliggjort at hun aktivt benytter seg av egenvurdering i norskfaget, spesielt i forbindelse med skriveprosesser. Dette skjer omtrent tre ganger i løpet av hvert semester. Dette står i kontrast til resultatene fra årets elevundersøkelse, der videregåendelever i den norske skolen rapporterer om bruk av egenvurdering bare et par ganger i halvåret i snitt, uavhengig av fag (Utdanningsdirektoratet, 2023). Det er derfor spesielt relevant å undersøke hvordan elever som regelmessig møter egenvurdering som en del av skolehverdagen, opplever denne praksisen.

En av begrunnelsene for å inkludere egenvurdering som en del av som en del av vurdering for læring er at elevene skal bli mer bevisste på hva de mestrer og hva de må jobbe med for å nå personlige mål. I tillegg er det svært gunstig for å få elevene til å bli mer bevisste på hva de blir vurdert etter og hva det kreves av dem i den spesifikke oppgaven (Harris og Brown, 2013,

s. 102). Det er derfor avgjørende å undersøke om elevene opplever at de blir mer bevisste på egen læringsprosess gjennom regelmessig egenvurdering. Et svar fra spørreundersøkelsen indikerer at elevene i den uvalgte Vg2-klassen har blitt mer bevisst på egen læring med bruk av egenvurdering:

Da må man tenke litt ekstra på hva man har skrevet i ettertid. Det hjelper også for at læreren har en forståelse for hva jeg har tenkt.

Ut fra svaret kommer det fram at eleven mener det er spesielt gunstig å skrive ned noen tanker om egen læring som viser læreren hvor eleven står. I en hektisk skolehverdag er det ikke alltid tid og rom for å ha like mye kontakt med alle elevene i løpet av en time. Gjennom egenvurdering kan elevene få mulighet til å alle gi en tilbakemelding de vet læreren får innsikt i. Denne kommunikasjonsmuligheten er en stor fordel både for elevene og læreren. Selv om dette er en stor fordel, rapporterer likevel 41 prosent av elevene i spørreundersøkelsen at de ikke opplever betydelige fordeler ved å vurdere sine egne styrker og svakheter gjennom egenvurdering. Her kommer det fram at bare 23 prosent opplever det som en fordel for egen refleksjon. Resten av gruppen uttrykker usikkerhet rundt fordeler eller ulemper ved praksisen. Svarene tilsier dermed at nesten halvparten av elevene ikke har forstått formålet eller ikke mener egenvurdering hjelper dere på en hensiktsmessig måte med tanke på skriving i norskfaget.

En av grunnene til at flere elever ikke benytter egenvurdering effektivt, kan være at de ser læreren som ekspert og dermed mangler tillit til egen kompetanse i å vurdere eget arbeid (Brown og Harris, 2013, s. 109). Dette kan også være en av grunnene til at den utvalgte klassen ser på egenvurdering som lite hensiktsmessig. Spørreundersøkelsen viser at elevene mener tilbakemeldinger fra læreren er viktig, i og med at hele 90 prosent av elevene svarer at de lærer noe av tilbakemeldingene de får på skriveoppgavene. Flere mener at det er lærerens tilbakemeldinger som er de viktige, og mest lærerike. Dette ble nærmere undersøkt i intervjuene med de fire elevene, der både elev 2 og elev 1 diskuterer utfordringene og læringspotensialet ved å vurdere egne skriveprosesser.

Intervjuer: Tenker du egenvurdering har hjulpet deg med å bli mer bevisst over eget arbeid?

Elev 2: Jeg vet ikke helt om egenvurdering har hjulpet med. Når man skriver egenvurdering så gjør jeg det bare kjapt. Jeg bare skriver noe. Særlig tidlig i prosessen er jeg usikker på hva jeg skal skrive.

Intervjuer: Hvorfor tror du det er sånn?

Elev 2: For min del vet jeg ikke alltid hva jeg har fått til før jeg har fått vurderingen fra læreren. Det er

ofte at man ikke husker hva man har skrevet. På lange tekster spesielt husker jeg ikke akkurat det jeg er fornøyd med. Jeg er ikke 100 prosent sikker på at det jeg har gjort bra faktisk er det.

Ut fra svarene til elev 2 kommer det fram at hen ikke føler seg kompetent nok for å vurdere seg selv på en god måte. Hen er ikke sikker på hva som er bra eller dårlig ved en tekst, og ønsker derfor tilbakemelding fra læreren. Resultatet blir bare «å skrive noe» fremfor et nøyaktig svar. Noe som påvirker hensikten med egenvurderingen betraktelig. I en hektisk skolehverdag med mange fag og vurderinger uttrykker også elev 2 at hen sliter med å huske hva hen har gjort tidligere, særlig i de lange skriveoppgavene. Det kan derfor være utfordrende å gi nøyaktige tilbakemeldinger på eget arbeid. Her er det derfor viktig at elevene har oppgavene sine lett tilgjengelig, eller må lese gjennom eget arbeid også før de klarer å vurdere seg selv på en god måte. Dette er for å ha muligheten for å gi så nøyaktige svar som mulig i etterkant av en skriveprosess. Her må de få tid, rom og gode eksempler for å vite hvordan de kan gjennomføre egenvurderingen på en god måte.

Elev 1 er derimot mer sikker på at det å vurdere eget skriftlig arbeid er en fordel for hen å bli mer bevisst i egen læringsprosess.

Intervjuer: Hva tenker du at du oppnår ved å vurdere eget arbeid?

Elev 1: Jeg synes egenvurdering er en fin måte å vurdere meg selv på, og for å se hvilken kunnskap jeg har. Det er en helt ny greie for meg det med egenvurdering. Jeg hadde ikke det i det landet jeg kommer fra. Det er en god måte for læreren for å skjønne hva elevene synes om læringen og hvordan jeg jobber. I tillegg skjønner jeg litt mer om hva jeg skal gjøre bedre.

Elev 1 viser at hen synes det er fint at læreren også får innsikt i hens læringsprosess, samtidig som det hjelper hen med å forstå sine styrker, men også forbedringspotensialer. Det viser med andre ord at det er variasjon mellom elevene hvordan de ser på egenvurdering, og hvordan de klarer å dra nytte av egenvurderingen i forbindelse med skriveprosesser. Elever som elev 1 kan man anta klarer å benytte seg bedre av egenvurderingen ved å svare mer nøyaktig fordi hen ser på selve vurderingen som en god mulighet for seg selv og sin læring. Denne grunntanken er nødvendig hos elevene om de skal ha motivasjonen til å reflektere over egen læring og skrive det ned i et egenvurderingsskjema.

4.7 Positive og negative sider

Det er flere positive sider ved egenvurdering. Dette innebærer blant annet at elevene får reflektert over egen læring, de kan forstå mer av vurderingskriteriene og det er verdifull informasjon om hvor elevene står i læringsprosessen som kan gjøre jobben til læreren som skal gi tilbakemeldingene enklere. Også elevene er bevisst på at det finnes flere positive sider ved

det å vurdere eget arbeid. Noen av svarene fra spørreundersøkelsen samsvarer med Camillas syn på hva egenvurdering kan bidra med hos elevene. Her er et utvalg av de mest utdypende svarene fra elevene i spørreundersøkelsen:

Elevsvar fra åpent spørsmål i spørreundersøkelsen: «Hva tenker du er positivt med egenvurdering?»
Du lærer av feil
Sikkert for å reflektere over eget arbeid
At jeg kan ta stilling til hva jeg kunne ha gjort bedre
Ingenting er bedre enn å få tilbakemelding fra læreren
Lettere å vite om man har riktig
Å innse hva du har gjort bra og dårlig
Man kan grundig gå gjennom hvor man evt har forbedringspotensialer
Å bli mer bevisst
Jeg skjønner egt ikke helt greia med egenvurdering siden jeg føler det ikke hjelper med noe mye og er bare waste of time rett og slett
Hjelper deg meg å tenke mer over det du har gjort og gjør deg mer obs på hva du er flink på og hva du burde trene på

Tabell 3 – Svar fra spørreundersøkelsen på spørsmålet «Hva tenker du er positivt med egenvurdering»

Tabellen viser et utvalg av svarene fra spørreundersøkelsen som viser elevenes forståelse av fordelene med å vurdere eget arbeid. Flere av elevene viser en bevissthet om at egenvurdering kan hjelpe dem med å se hva de får til, og hva de bør jobbe mer med. De trekker også frem poenget med å bli mer bevisst over egen læringsprosess rundt skriving. Selv om spørsmålet i spørreundersøkelsen er rettet mot hvilke positive sider egenvurdering kan ha ved deres læringsprosess i skriving, er det fortsatt noen elever som ikke klarer å se noen fordeler i det hele tatt. Som et par eksempler i tabellen ovenfor, uttrykker disse elevene heller sin misnøye rundt det å vurdere seg selv. Disse svarene viser at elevene er så negativt innstilt at de ikke klarer å se noen fordeler ved å vurdere eget arbeid. Det er å anta at disse elevene heller ikke klarer å gjennomføre skjemaene for seg selv på en konstruktiv måte. Det er noe som vil påvirke selve hensikten med egenvurdering betraktelig.

Også de fire elevene i intervjuene har noen erfaringer på hva de mener kan være positive sider ved å vurdere eget skriftlig arbeid. Elev 3 var inne på hvilke positive sider hen mente egenvurdering kunne ha i et skriftlig undervisningsforløp.

Intervjuer: Hva tenker du kan være positivt med egenvurdering?

Elev 3: Jeg blir litt mer selvbevisst på hva man gjør bra, og hva man kan jobbe bedre med. Så skjønner man litt mer om hva læreren ber om. Hva kravene er.

Intervjuer: Har du noen eksempler fra denne vurderingen?

Elev 3: Jeg skjønnte gjennom kravene denne gangen at det var veldig viktig med eksempler fra teksten, da jeg fikk egenvurderingen.

Kommentarene fra elev 3 indikerer at bruk av skript, der vurderingskriteriene ble formulert som konkrete spørsmål som elevene kunne ta stilling til, fungerte effektivt for å hjelpe dem med å vurdere om de hadde oppfylt kravene de ble vurdert etter eller ikke. Dette betegner en av effektene egenvurdering er ment å ha: nemlig å få elevene til å forstå og anvende de kvalitetskriteriene som er gitt for deres arbeid etter vurderingskriteriene, og av den grunn frigjør dem noe fra læreravhengighet (Harris og Brown, 2013, s. 102). Elev 3 understreker også betydningen av å kunne medvirke i vurderingsprosessen. Hen uttrykker fordelene med egenvurdering da det er mulig å «ha et ord med i vurderingen». Dette aspektet fremheves spesielt gjennom det siste vurderingsskjemaet, som fokuserer på den summative vurderingen. Dette gir elevene muligheten til å uttrykke sine egne tanker om hvordan de ønsker å stå karaktermessig, hva de selv mener de fortjener av karakter, samt gi innspill til læreren om hva som bør vurderes.

Selv om egenvurdering kan ha et potensiale som kommunikasjon mellom elever og lærer, er det ingen av svarene fra spørreundersøkelsen som viser forståelse for denne fordelene. Camilla fortalte at hun som lærer synes det var spesielt verdifullt for henne som lærer å få et innblikk i elevenes tanker og læringsprosess. Dette gjorde også hennes veiledningsjobb enklere fordi hun visste hva elevene trengte hjelp videre med. Denne forståelsen er det få elever som uttrykker, og det kan derfor stilles spørsmål om denne fordelaktige virkningen av egenvurdering er tydelig nok kommunisert til elevene.

Når det gjelder negative sider ved egenvurdering, viser flere av elevenes erfaringer at de fleste ikke ser hensikten med å vurdere eget arbeid i stor grad. Dette reflekteres også i spørreundersøkelsen der elevene uttrykker negative sider ved egenvurdering.

Elevsvar fra åpent spørsmål i spørreundersøkelsen: «Hva tenker du er negativt med egenvurdering?»
Det er ikke alltid lett å finne feil
Syns ikke det virker som et læremiddel, tar bare tid og midler uten at det funker
At man vurderer feil
Det kan være vanskelig å se egne feil
Nei, eneste er at det tar ganske lang tid
Man kan se hvor mye man sliter i faget og bli demotivert til å skrive tekster og lignende
Du tror selv at du gjør det bedre enn du egentlig gjør
Kan være dårlig på for eksempel selvtillit hvis du føler det gikk veldig bra på en prøve, så får du tilbake senere så vart ikke ting som du håpet
Det er av og til vanskelig å finne ut av ting å skrive, noen ganger finner jeg bare på noe om jeg må. Og vi får av og til veldig liten tid, som gir oss mindre pause og får oss til å stresse gjennom det

Tabell 4 – Svar på spørreundersøkelsen fra spørsmålet: «Hva tenker du er negativt med egenvurdering?»

Ut av svarene fra spørreundersøkelsen kommer det fram at elevene ser en rekke ufordelaktige sider ved å vurdere egne skrevne tekster. Som tidligere omtalt kommer det fram at elevene syns det kan være vanskelig å se egne styrker og svakheter, og er derfor redd for å vurdere seg selv feil. En konsekvens av dette kan dermed være at eleven vurderer seg selv for høyt eller for lavt, og resultatet blir derfor misvisende med lærerens vurdering. Elevene rapporterer om at dette kan virke demotiverende i den forstand at de får et bilde på at deres kompetanse ikke tilsvarer det som forventes, eller når deres vurdering er bedre enn det sluttresultatet skulle tilsi.

I de fire elevintervjuene kommer det også fram mange sammenfallende perspektiver med spørreundersøkelsen. Her forteller elevene blant annet om at er redde for å vurdere seg selv for bra eller for dårlig fordi de vet at det kan ha et ord med i spillet når læreren vurderer.

Elev 3: Jeg er litt redd for at den skal påvirke karakteren min. Om jeg setter dårlig på meg selv, så er jeg redd for at læreren også skal oppfatte meg som dårlig. Jeg tror også det kan gå andre veien. Vi er redde for å vurdere for høyt for å ikke virke for selvsikre.

Svaret til elev 3 vitner om at elevene kan være redde for å «hjelp» læreren med å finne svakheter i eget arbeid. Flere tenker at deres pessimistiske tanker kan gå utover lærerens mening om arbeidet. Dette kan spesielt være relevant i skriveprosesser i norskfaget, der det

ikke er noen klart fasitsvar bortsett fra konkrete vurderingskriterier. Mye av vurderingen til læreren er forankret i både teori og praksis, men noe kan også være basert på skjønn. Dette sammenfaller med en studie fra New Zealand om egenvurderingspraksis der Harris og Brown (2013) konkluderte med at elever kan slite med å avsløre prestasjonene sine, miste kontrollen over arbeidet sitt og stole på sine egne evalueringsferdigheter på en nøyaktig måte (Harris og Brown, 2013, s. 103). Det innebærer også at de også kan være redde for å avsløre for mye for læreren, eller sette læreren inn på tanker om kvaliteten på arbeidet.

Elev 2: Man er litt redd for at det vil påvirke karakteren. Hvis man skriver noe man gjorde dårlig, så gir det kanskje mer mening for læreren også. Kanskje læreren sjekker lit ekstra på det. Det kan trekke ned. Men det kan gå positiv vei også.

Elev 3: Jeg er for det meste ærlig, men man vil ofte ikke svare for lavt fordi man vil ha en god karakter.

Svarene tilsier at elevene er redde for å påvirke lærerens vurdering ved å tilføre deres pessimistiske tanker om eget arbeid i en egenvurdering. Som elev 2 nevner er elevene usikre på om deres vurdering kan påvirke lærerens. Læreren kan bli mer observant på feilene, og i verste fall gå tilbake og sjekke ekstra på det i deres tekst. Uten egenvurdering er deres tro at læreren kanskje ikke hadde lagt merke til feilen. Elevene har betenkeligheter om læreren er i stand til å vurdere arbeid på en helt nøyaktig måte, men med hjelp av egenvurderingsskjemaene kan dette bli gjort mer nøyaktig ved hjelp av elevenes stemme. Noe som i verste fall kan påvirke deres slutt karakter negativt.

4.8 Nøyaktighet

Det er ingen tvil om at de identifiserte negative erfaringene til elevene, vil påvirke deres vilje til å svare nøyaktig på utfyllingen av egenvurderingsskjemaene. Som tidligere nevnt er det allerede en utfordring i norskfaget generelt, å vurdere elevtekster ut fra en gitt standard som gjelder for alle tekster. Ofte blir subjektive perspektiver og noen spesifikke elementer i fokus når elevenes oppgaver skal vurderes, som ofte bestemmes ut fra lærerens syn på kvalitet. Det kan settes spørsmålstegn om hvordan elevene skal klare det en så kompleks oppgave som å vurdere en elevtekst. De har ikke utdanningen i bunn. I en rapport utført av OECD har de konkludert med at det norske skolesystemets vurderingsordning som helhet har en mangel på et «system lacks clear criteria and exemplars illustrating different levels of performance» (Nusch et.al, 2011, s. 43). Det betyr at vi i den norske skolen ikke har særlig strenge krav for valide vurderinger, og vurderingene kan dermed påvirkes noe av hvor og av hvem som vurderer. Dette er i tråd om dilemmaet rundt valide vurderinger i norskfaget, spesielt opp mot skriveprosesser som er såpass komplekse oppgave det krever god kompetanse i å vurdere.

Det siste sentrale funnet er en gjennomgang av elevsvarene fra spørreundersøkelsen som kan påvirke nøyaktigheten av egenvurderingen er tid. Elevene forteller at egenvurderingen ofte kommer til slutt i timene.

Elev 2: Jeg ser på egenvurdering som en ekstra oppgave. Når man er ferdig med egenvurderingen får man dra. Da velger jeg ofte det.

Elev 3: Noen ganger kan det være litt kjedelig. Mange synes det er litt kjedelig, og da gjør vi ikke det så nøye. Jeg tror mange opplever at det ikke har noen betydning. Vi vil ha friminutt, så da skriver vi heller fort.

Ut fra spørreundersøkelsen og intervjuene kommer det derfor fram at tidspunktet for egenvurderingen i løpet av timen kan ha betydning for hvor nøyaktige elevene er i sin gjennomføring. Elevenes motivasjon er rettet mot friminutt, og dersom de får gå etter de har skrevet egenvurderingen kan det gå ut over nøyaktigheten. Det å få nok tid, og rom for å reflektere vil være avgjørende uten at det er noen andre distraksjoner som tar bort oppmerksomheten.

Etter gjennomgangen av empirien fra spørreundersøkelsen og de fire elevintervjuene kommer det dermed fram at selv om den valgte Vg2-klassen er en klasse som har vurdert eget arbeid i flere fag mange ganger, er det flere som sliter med å forstå formålet med egenvurdering. Det er noe som går ut over nøyaktigheten av utfylling av skjemaene. Selv om flere elever forstår hensikten med refleksjon over egen læringsprosess, er det flere som ikke ser hvordan det å vurdere eget arbeid kan hjelpe dem med denne prosessen. Dette kan gå ut over hvor nøye elevene fyller ut skjemaene, noe som kan påvirke både deres motivasjon for oppgaven, hvordan de egentlig står i faget, men også gir ikke god nok informasjon til læreren. Selv om intervjuet fra læreren, og flere av elevsvarene indikerer at det har blitt god opplæring, og egenvurdering har blitt brukt systematisk i flere år, er det et misforhold mellom elevenes opplevelse og det som egentlig er formålet med egenvurderingen.

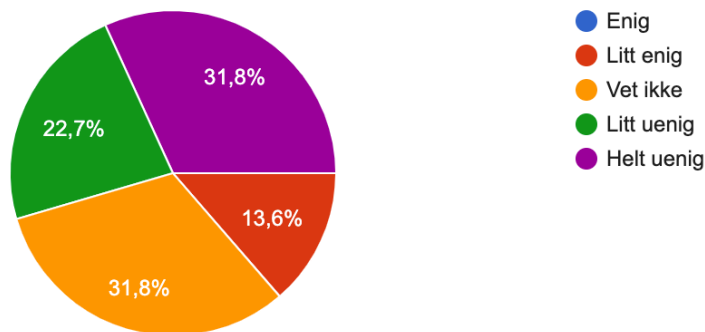
Forskningsspørsmål 3: Hvordan kan egenvurdering bidra til at elever får mer motivasjon og opplever skriveprosessene som meningsfulle?

Selv om elevene ikke alltid ser på egenvurdering som noe relevant for deres læring, er det fastslått i Opplæringsloven og forskrifter av læreplanen at elevene skal få muligheten til å vurdere seg selv. Derfor vil det siste forskningsspørsmålet undersøke om det er noen grep

eller måter egenvurdering kan gjennomføres på for å få elevene til å bli mer motiverte for skriveoppgaver, og dermed se meningen både med egenvurdering og skriveoppgavene.

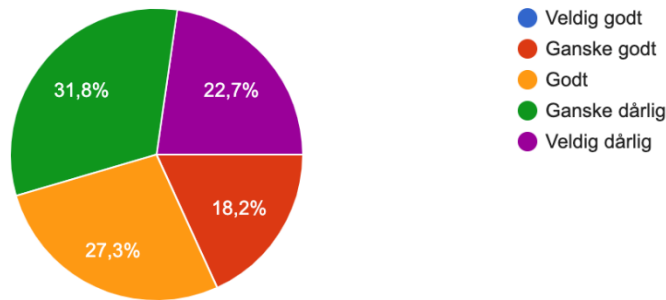
4.9 Bedre motivasjon?

Det første som er interessant er å utforske om elevene har erfart at egenvurdering i forbindelse med skriveprosesser, har gitt dem noen verktøy og rom for å reflektere over egen læringsprosess. Et av målene er at de har blitt mer motivert for å arbeide med skriveoppgaver i norskfaget. For å undersøke dette ble elevene bedt om å gi tilbakemeldinger i spørreundersøkelsen på spørsmålet: «Blir du mer motivert for å jobbe med skriving i faget etter å ha gjennomført egenvurdering?»



Figur 3: Oversikt over svarene fra Vg2-klassen ved det trønderske byskolen på spørsmålet: «Blir du mer motivert for å jobbe med skriving i faget etter å ha gjennomført egenvurdering?»

Som resultatene på figur 3 viser er det en betydelig andel av elevene som er uenige i spørsmålet. Hele 31,6 prosent svarte at de var helt uenige med at de ble mer motiverte for skriving i faget etter å ha gjennomført egenvurdering. Videre svarte 22,7 prosent at de var litt uenige i denne påstanden. Med andre ord angir over halvparten av elevene at egenvurdering i norskfaget ikke resulterte i økt motivasjon for å arbeide skriveprosesser i faget. Bare et lite omfang, på 13,6 prosent, som innebærer tre elever så på egenvurdering som noe positivt for deres motivasjon. For å supplere denne informasjonen ble det i tillegg utarbeidet et oppfølgingsspørsmål til det lukkede spørsmålet i spørreundersøkelsen. Her var hensikten å undersøke den generelle motivasjonen for skriveoppgaver i norskfaget, ved å stille spørsmålet: «Hvor godt liker du skriveoppgaver i norskfaget?»



Figur 4: Oversikt over svarene fra Vg2-klassen ved den trønderske byskolen på spørsmålet: «Hvor godt liker du skriveoppgaver i norskfaget?»

Resultatene fra figur 4 viser at 22,7 prosent av elevene liker skriveoppgaver i norskfaget veldig dårlig, mens ytterligere 31,8 prosent svarte at de liker det ganske dårlig. Disse dataene sier at over halvparten av elevene i utgangspunktet ikke er særlig positive til skriveoppgaver i norskfaget, noe som kan påvirke deres motivasjon for å engasjere seg i egenvurderingsprosessen også. Videre viser tallene fra figur 3 at kun 18,2 prosent av elevene mener at de liker skriveoppgaver i norskfaget ganske godt, altså litt flere enn de som rapporterte at de mente egenvurdering bidro til å øke deres motivasjon i norskfaget. Det er for få tall til å ta en fullstendig konklusjon, men det kan tyde på at for elevene er det få som mener egenvurdering faktisk har noen effekt når det gjelder å øke motivasjonen for skriveprosesser.

Etter å ha fått noen tall fra spørreundersøkelsen er det dermed også interessant å få noen mer begrunnede svar fra de fire elevintervjuene.

Elev 4: Jeg har alltid likt norsk, men det vi har gjort i andreklasse har ikke vært så gøy. Jeg er ikke så god i nynorsk. Jeg syns ikke oppgavene alltid er så gøy. Jeg syns likevel det kan være gøy å skrive.

Ut fra svaret til elev 4 viser det at elevene opplever at det kan være oppgavetyper, og sjangeren de skal skrive som kan påvirke motivasjonen for å gjennomføre en skriveoppgave. Det fører også til at motivasjonen for oppgaven i seg selv er avgjørende både for skriveoppgaven i seg selv, men kan også påvirke egenvurderingen. Det er avgjørende å ha positiv mestringstro, da det kan bidra til oppgavemotivasjon og prestasjonsmål (Panadro, Brown og Strjibos, 2016, s. 816). Ut fra svarene fra de fire elevene viser det at de har mestret skriveprosesser i flere år, og derfor fått mestring og oppgavemotivasjon.

Elev 2: Jeg liker norsk. Jeg liker å skrive tekster. Jeg er ganske god i norsk, så det er nok derfor jeg synes det er gøy også.

Negativ eller positiv innstilling for egenvurdering kan også påvirke motivasjonen og nøyaktigheten av gjennomføringen av egenvurdering. Dersom elevene er pessimistiske til eget arbeid, eller til utførelse av egenvurdering kan det ende opp som villedende, dersom eleven gjør det unøyaktig (Panadero, Brown og Strjibos, 2016, s. 816). Som tidligere nevnt i oppgaven er det flere elever som har utelukkende negativ innstilling til egenvurdering. Det kan påvirke hvordan denne formen for vurdering fungerer til sin hensikt eller ikke.

Selv om noen elever ikke ser på egenvurdering som noe positivt for deres læring, er det interessant å se på om det er noen faktorer i en egenvurdering som kan stimulere til motivasjon hos elevene. Elev 2 kommer inn på en faktor i intervjuet hen mener kan være avgjørende for at hen synes det kan være interessant å vurdere egne skrevne tekster.

Elev 2: Jeg synes det er positivt når jeg er at min egenvurdering gjenspeiler lærerens. Det viser at vi har tenkt likt. Jeg brukte ikke så mange tidligere vurderinger, men jeg tenkte litt på hva jeg har fått tilbakemelding på før. I fjor fikk jeg tilbakemelding på at innholdet var bra, men at jeg hadde en del skrivefeil på nynorsk. Det tenkte jeg på nå.

Som elev 2 uttrykker, ligger det også en form for motivasjon rundt det å være nøyaktig i egenvurderingen. Dersom elevene klarer å være nøyaktige, reflekterte og har en bevissthet over hva som kreves er det mulig at deres egne vurderinger kan gjenspeile lærerens. For noen elever kan dette være motiverende i seg selv, og det vil minske gapet mellom forventning og endelig vurdering gitt av læreren. Det at egenvurderingen skal gjenspeile lærerens er en viktig del, spesielt når formatet er rettet mot å måle teknisk interesse der elevene blir bevisste på om de har truffet på kravene eller ikke. Her er målet at elevene skal lære noe av sine riktige og feil svar, og som elev 2 uttrykker har hun forstått potensialet ved å fokusere på egne svakheter i skrivearbeidet. Dette ble hun bevisst på gjennom bruk av egenvurdering. Derimot er det å anta at eleven trenger et sett med selvregulerende ferdigheter for å klare dette i tillegg til bred norskfaglig kompetanse. Det krever kompetanse i å sette seg mål, arbeide målrettet, men også evaluere i etterkant og lære av sine feil som kan bidra til å styrke neste vurdering. Dette er en viktig del av egenvurderingsprosessen.

Elev 4: Jeg føler det er unødvendig. Det gjør ikke så mye. Vi får ikke tilbakemelding fra læreren på det vi har sagt vi vil jobbe mer med. Vi beholder dem heller ikke, så det blir litt vanskelig å huske hva vi har skrevet tidligere.

Responser fra person 4 antyder at eleven ikke er fullt ut selvregulerte i den forstand at hen ikke ser noen verdi i å bruke egne metakognitive tanker til å reflektere over sin egen læringsprosess og deretter kunne veilede seg selv videre. Hen etterlyser i stedet veiledning fra læreren, også når hen skal reflektere over egen læringsprosess på egenhånd. Svaret tyder på at enkelte elever kan føle seg i villrede når det gjelder å vite hvor i læringsprosessen de står. De vet ikke hvordan de skal hjelpe seg selv videre, og ønsker derfor konkrete svar fra læreren.

En annen forklaring på at noen elever ikke klarer å se på egenvurdering som noe virkningsfullt for deres læringsprosess, kan være at mange ikke erkjenner at skriveprosesser er en kontinuerlig prosess gjennom hele utdanningen. Fokuset på karakterer og summative vurderinger kan føre til at elevene betrakter hver vurdering som isolerte hendelser, der målet er å presentere på den ene vurderingen for å så gå videre. Fokuset ligger ikke alltid på læringsutbyttet de kan ta med seg til neste vurderingssituasjon. Dette kan være problematisk i en hverdag der flere og flere opplever karakterpress. I den videregående skolen har det fra 2012 til 2022 blitt doblet andelen seksere blitt doblet (Mejlbo, 2022). Det er helt naturlig at det er karakteren som står i fokus hos elevene. Derimot er vurdering for læring satt på dagsordenen for å stoppe noe av denne trenden, der fokus går fra sluttkompetanse, mot selve læringsprosessen. Dette er også en av grunnene for implementeringen av egenvurdering i skolen sett fra staten sin side som en del av undervisningsvurderingen. Den skal hjelpe elevene til å se på egen læring som en kontinuerlig prosess. Likevel kommer det fram fra elevsvarene der flere ikke ser dette potensialet. Mange «bare skriver noe», og flere mangler disse ferdighetene som er nødvendig for å vurdere seg selv. Elevene trenger med andre ord ikke bare å lære seg fagspesifikk kunnskap, men de trenger også å lære seg selvregulerings- og psykologiske teknikker for å bli effektive vurderer av sin egen læring der selve prosessen står i fokus, ikke bare sluttproduktet (Harris og Brown, 2016, s.109). Det er tydelig i disse observasjonene at flere av elevene i utvalget enda ikke innehar disse teknikkene, og evner derfor ikke å reflektere over egen læringsprosess gjennom de tillagte egenvurderingsskjemaene på den måten de er ment å fungere på en optimal måte. Det er tydelig å se i empirien læreren i det utvalgte undervisningsopplegget ikke har klart å synliggjøre disse fordelene med egenvurdering for elevene. Dette er mest sannsynlig en prosess som burde ha startet da elevene var yngre. Å utvikle metakognitive ferdigheter og bli en selvregulert lærer er noe som tar tid, og det er verdt å undre seg om elevene vil slite med å utvikle disse ferdighetene dersom det er første gang i den videregående skolen de blir utfordret på dette.

4.10 Lærerens tanker

Selv om elevsvarene tyder på at deres fokus i stor grad ligger på den summative vurderinger, forteller Camilla at hun legger mest vekt på selve refleksjonen i bruk av egenvurdering. Hun påpeker at Vg1 og Vg2 er øvingsår i norskfaget. Hun understreker at elevene er i timene for å lære, og hun legger mindre vekt på karakterer. Hun mener derimot at det finnes andre grunner til at elevene ikke ser fordelene av å være nøyaktige i sin egenvurdering.

Camilla: Mange sliter med mestringstroen på at de klarer å lese og skrive. Særlig de med dysleksi. Jeg må jobbe med å bygge opp selvtilliten.

Intervjuer: Hvordan kan egenvurdering bidra med det?

Camilla: Særlig det ved å få dem til å se at de fikk til noe. I klassen er det variasjon, men informantene dine er positive. De synes det kan være okay å sette ord på hva de har fått til og ikke fått til. Helhetlig tror jeg de fleste er på en skala fra en til ti, seks til syv motivert for å utføre egenvurdering. Det er en elev som har vært litt negativ. En av tretti.

Camilla ser i motsetning til elevene at egenvurderingen kan bidra dem til å bli mer motiverte for skriveoppgaver i norskfaget. Hun er overbevist om at det å rette et positivt blikk på hva elevene får til, vil dette støtte opp om deres mestringstro. Camilla er derfor bevisst på at hun ønsker at elevene skal trekke fram både positive og negative sider ved eget arbeid. Imidlertid viser det lite samsvar mellom hennes tanker og de svarene som kommer ut fra spørreundersøkelsen og elevintervjuene. Det er et fåtall av elevene som mener at de blir mer motiverte for å jobbe med skriveprosesser i norskfaget etter bruk av egenvurdering. Dermed kan det vise seg at de positive vinklede spørsmålene ikke har hatt noen merkbar endring på å få elevene mer motiverte til å sette ord på hva de får til. Det er dermed et interessant funn at læreren nødvendigvis ikke opplever elevene som negativt innstilt til egenvurdering, «bare én av tretti», men svarene fra spørreundersøkelsen viser noe annet. Imidlertid er det alltid noen tilpasninger en lærer kan gjennomføre for å tilpasse egenvurderingen til å passe flere elevers behov. Camilla har noen tanker om hvordan hun kan tilpasse egenvurderingen på ulike måter. Særlig når det gjelder å kunne gjøre egenvurdering mer motiverende for flere.

Camilla: Vi har fokus på egenvurdering i skrivesituasjoner. Vi gjennomfører tre på høsten og tre på våren. Jeg merker at flere begynner å skrive mer i skjemaene sine utover etter flere egenvurderinger, særlig de svake elevene. Jeg har også vært mer bevisst på å si at de må skrive mer.

Intervjuer: Ser du noen utfordringer?

Camilla: Det er litt utfordring dersom jeg stiller for mange spørsmål. Jeg må stille gode spørsmål. Fem til seks minutter er fin tidsbruk.

Svarene til Camilla viser at med flere elever må man være tålmodig. I denne klassen møter elevene egenvurdering ofte, og får muligheten til å øve på de ferdighetene som kreves for å benytte seg av denne vurderingsformens sitt potensiale. Her er også lærerens rolle å gjøre

elevene bevisste på at det er refleksjonsprosessen som er det viktigste. I tillegg kommer det fram at antall spørsmål og hvordan spørsmålene er formulert kan ha en avgjørende effekt. Det at det ikke blir for mange spørsmål, og det er spørsmål som åpner for refleksjon vil være avgjørende for å få elevene til å svare åpent og ærlig om egen læringsprosess. Dersom det tar for lang tid kan mange fort miste konsentrasjonen og motivasjonen for gjennomføringen som igjen går ut over nøyaktigheten.

En annen måte det er mulig å tilpasse egenvurdering inn mot målgruppen er formatet på egenvurderingen. I dette undervisningsopplegget ble en kompleks form for egenvurdering benyttet, der både standard egenvurdering, skript og rubrikker ble identifisert som former. Alternativt kunne en digital samskrivingsplattform der lærer og elever kunne skrive sammen som en dialog vært et godt alternativ. Flere elever har uttrykt ønske om mer tilbakemelding fra læreren, og de rapporterer at de ikke ser hensikten med å vurdere sin egen skriveprosess uten å få tilbakemelding. Da kunne en samskrivingsplattform som samler både elevenes og lærerens kommentarer i ett dokument kunne vært mer effektiv for å hjelpe elevene med å reflektere over sin egen læringsprosess. Camilla har også vurdert muligheten om elevene kunne spille inn en muntlig egenvurdering som lydopptak, for å begrense mengden skriving. Dette kunne være særlig gunstig for de elevene som rapporterer svært dårlig eller ganske dårlig motivasjon for skriving. En slik tilnærming ville lag til rette for mer detaljerte tilbakemeldinger fra både læreren og elevene om læringsprosessen dersom elevene syns det er enklere å gjøre muntlig. Camilla har uttrykt at hun var opptatt av å både få muligheten til å kommunisere med elevene, men også ga rom for dem om å reflektere over egen læringsprosess. Ut fra intervjuene kommer det imidlertid fram at de fire elevene var klare på at de syns det andre egenvurderingsskjemaet fungerte best. Her ble blant annet rubrikker benyttet, der elevene fikk beskjed om å krysse av for hvor godt de mente de hadde oppfylt vurderingskriteriene.

Intervjuer: Hvilket av de tre vurderingsskjemaene syns du fungerte best?

Elev 3: Jeg ble litt mer bevisst med krysskjemaene, for å forstå hvor man ligger. Det kan være lettere til hjelp av å krysse av der.

Intervjuer: Hva synes du ikke fungerte så bra med egenvurderingsskjemaene?

Elev 3: Noen steder skriver jeg bare noe for å fylle ut kolonnen der det står spørsmål. Det kan bli litt upresist. Litt mer konkrete spørsmål vill ha hjulpet.

Mange elever sliter med å sette ord på egen læringsprosess. Ut fra erfaringene til elev 3 kan derfor bruk av rubrikk være en enklere løsning som kan hjelpe eleven med å bli bevisst på hvor hen står i læringsprosessen, og hvilke krav som må forbedres.

Elev 4: Jeg synes det er vanskelig å sette ord på hva jeg trenger hjelp til. Det er ikke alltid noe konkret.

Intervjuer: Hva synes du kan fungere i egenvurderingsskjemaene?

Elev 4: Det å krysse av på skjema. De var greit å se hvor man ligger an i forhold til kriteriene. Det sier litt mer av hva jeg må jobbe mer med. Det er også greit å si noe om hva man kan bli bedre på, og da få tilbakemelding samtidig.

Elevenes kommentarer antyder derfor at jo mer konkrete kriteriene er, jo mer bevisste blir de på hva som kreves av dem. Rubrikker, brukt på en slik måte, kan derfor være et nyttig verktøy. Spørsmålet ligger i hvor godt disse rubrikkene fungerer for å hjelpe elevene til å bli mer reflekterte over selve læringsprosessen. Rubrikken ble brukt som en summativ vurderingsform, altså etter at elevene hadde levert teksten. Et innspill her er å legge fram en rubrikkform av vurderingskriteriene når elevene er i selve skriveprosessen, for å hjelpe dem med å bli mer bevisst på vurderingskriteriene underveis også. Her kunne det ha fungert som et hjelpeskjema slik at elevene selv måtte ta stilling til kriteriene og utarbeide teksten sin etter hvordan de selv så de lå i forhold til måloppnåelsen. Imidlertid påpeker flere av intervjuobjektene at de synes det første skjemaet var vanskelig å fylle ut. Skjemaet ble fylt ut etter bare noen timer med skriving. Noen uttrykker at de var usikre på hva de trengte hjelp til og hadde ikke kommet ordentlig i gang med tankeprosessen for den gitte oppgaven. Derimot, ifølge Camilla, var dette kanskje det viktigste skjemaet for henne som lærer, da det ga henne mye informasjon om elevenes utgangspunkt og hvordan hun kunne veilede dem videre for å oppnå best mulig resultat. Her vil det derfor være viktig å enda tydeligere kommunisere til elevene hvilket potensial dette skjemaet har. Slev om elevene ikke får noen effekt av det der og da, er det verdifullt dersom de ønsker god tilbakemelding fra læreren i timene. Noe som nettopp flere elever etterspør. Jo mer informasjon læreren har fra elevene. Desto mer rom er det for å gi tilbakemelding.

Som en avrunding kommer det fram at elevene i liten grad mener egenvurdering kan hjelpe dem med å bli mer motiverte for skriveprosesser i norskfaget, selv om læreren har gjort tydelige tilpasninger for å invitere til dette. Det kan være fristende å ikke inkludere egenvurdering som en del av underveisvurderingen, dersom elevene er lite motiverte for selve handlingen, og ser liten hensikt opp mot egen læringsprosess. Det er dermed kommet fram at noen konkrete tiltak som tidsbruk, format, og konkrete spørsmål er viktige tilpasninger en lærer kan ta hensyn til i utarbeidelsen av egenvurdering rettet mot skriveprosesser.

5. Avslutning

I dette kapitlet vil jeg fremheve noen av studiens hovedfunn og drøfte disse i lys av lovverk og styringsdokumenter, teori og tidligere forskning. Konklusjonen har som mål å besvare studiens problemstilling: «*Hvordan kan egenvurdering bidra til at elever utvikler metakognitiv kompetanse og blir mer selvregulerte i arbeid med skriveprosesser i norskfaget?*» Hovedfunnene i analysen vil bli drøftet opp mot lovverket og styringsdokumentene som er presentert i kapittel 1, samt opp mot teorien som er fremstilt i kapittel 2. Analysen fra de tre forskningsspørsmålene vil også være med på å komme fram til en konklusjon på hovedfunn, hvilke aspekter som fremdeles er uklart, og forslag til videre forskning.

Konkret har informantene i denne studien, en Vg2-klasse ved en studieforberedende medie- og kommunikasjonslinje og læreren deres derimot mye erfaring med egenvurdering. Den utvalgte læreren har systematisk inkludert egenvurdering i norskfaget helt siden 2019. Ut fra et lærerintervju kommer det også fram at den utvalgte klassen konkret for den utvalgte klassen møter egenvurdering i forbindelse med skriveprosesser minst tre ganger i semesteret i norskfaget. Utvalget for studien gjennomfører med andre ord flere ganger enn gjennomsnittet som kommer frem i Elevundersøkelsen for skoleåret 2023-2024. Her viser resultatene at elever i de norske videregående skolen, møter egenvurdering bare 2-4 ganger i halvåret uavhengig av fag. Den utvalgte klassen representerer med andre ord ikke landsgjennomsnittet som er verdt å bemerke med tanke på å generalisere funnene.

5.1 Konklusjon opp mot teori

Egenvurdering har en tosidig funksjon. Vurderingsformen kan gi elevene selvbestemmelse, utvikle deres selvrefleksjon og metakognisjon og forbedre deres kommunikasjonsferdigheter. Samtidig gir den mulighet for læreren å få verdifull innsikt i elevens læringsprosess (Harris og Brown, 2013, s.102, Evensen, 2022). I denne studien kommer det tydelig fram at læreren, Camilla er bevisst rundt denne tosidige funksjonen egenvurdering har. Av den grunn er også de tre skjemaene som er blitt benyttet i dette undervisningsopplegget utarbeidet rundt denne bevisstheten. Ved å inkludere egenvurdering både før, underveis og etter en skriveprosess hjalp dette Camilla til å forstå hva elevene kunne, og hva de trengte hjelp til i en ny og krevende skriveoppgave. I tillegg la spesielt det andre egenvurderingsskjemaet til rette for en refleksjon hos elevene der de måtte vurdere eget arbeid opp mot de gitte vurderingskriteriene.

Formålet var at elevene skulle utvikle seg som selvregulerte lærere, som tok ansvar for egen læringsprosess.

I analysen kom det fram til at alle de ulike kunnskapsformene utformet av Boud og Brew (2005), og formatene utformet av Panadero og Alansa-Tapia (2010), benyttet i de tre egenvurderingsskjemaene. De fungerte på hver sin måte og fikk til en helhetlig vurdering som sikret den tosidige funksjonen egenvurdering er ment å ha. Her fikk elevene både mulighet til å kommunisere med læreren, reflektere over egen læringsprosess, men også få muligheten til å påvirke egen summativ vurdering. Som alt i alt forsterket et fokus på vurdering for læring med det formålet at egenvurderingen skulle gi elevene et svar på hvor de befant seg, og hva de kan gjøre for å forbedre seg.

Flere elever i spørreundersøkelsen og i de fire intervjuene deler sine positive erfaringer de har med å vurdere seg selv. Elevene trekker spesielt fram at de syns det er en fin måte å forstå hvilke oppgaver de står ovenfor i den gitte skrivesituasjonen, og hva de blir vurdert etter. De trekker også fram det potensialet det har for å forstå hva de skal gjøre bedre ved neste vurdering. Det er dermed å konkludere med at flere elever erfarer at de valgte egenvurderingsskjemaene har hjulpet dem med å forstå og anvende vurderingskriteriene, og har forstått i større grad hvilke kvaliteter. Derimot viser funn fra denne studien at flere av de deltagende elevene ikke ser på egenvurderingen som noe positivt for deres læring. En av grunnen kan være at de mangler noen ferdigheter som går på selvregulering og metakognisjon som er nødvendig for å kunne benytte seg av egenvurdering på en hensiktsmessig måte. Selv med gode hensikter, nøye gjennomgang og opplæring, er det flere av elevene som uttrykker at de sliter med å forstå hensikten av å vurdere egne skrevne tekster. Ut fra elevsvarene kommer det tydelig fram at flere av elevene foretrekker tilbakemelding fra læreren. De ser på læreren som eksterpersonen, og mangler tillit til egen kompetanse til å vurdere eget arbeid. Svar fra spørreundersøkelsen tilsier at over halvparten av elevene ikke opplever fordeler ved å vurdere seg selv. Grunnen til dette sett opp mot et norskfaglig perspektiv spesielt i forbindelse med skriveprosesser kan være den kompliserte naturen det er å vurdere skriveoppgaver på en rettferdig måte. Dette er også komplisert for en fagperson. Det er nødvendigvis ingen fasitsvar på hva som kjennetegner en god tekst, og det er noe subjektivt hvilke kvaliteter en vurderer som de viktigste komponentene i en tekst. Det kan være vanskelig for elevene å vite hvilke kvaliteter læreren særlig vurderer til tross for god gjennomgang av vurderingskriterier. Dette kan være spesielt vanskelig i en helt ny skrivesituasjon som elevene møtte i dette

undervisningsopplegget, og som de ikke har noe erfaring med. Det er dermed verdt å undre seg om det er mulig å stille krav til elevene om å klare dette på en hensiktsmessig måte. Som en diskusjon av denne problemstillingen kommer det fram i empirien at jo mer spesifikke kriteriene er for elevene formulert i egenvurderingsskjemaene, jo lettere er det for dem å vurdere seg selv på en nøyaktig måte. Det kommer frem i elevintervjuene at de foretrekker bruk av rubrikker der de krysset av for lav, middels eller høy måloppnåelse for vurderingskriteriene heller enn å svare på åpne refleksjonsspørsmål rundt deres eget arbeid. Flere av elevene uttrykker at de syns det er vanskelig å få ned ord på papiret dersom de må reflektere selv. Dette vises også gjennom analysen av de fire elevsvarene ev egenvurderingsskjemaene. Grunnen til det kan være at de ikke forstår hensikten, og derfor ikke legger så mye innsats i det. Et viktig perspektiv her er at ingen blir selvregulerte over natten, og bruk av egenvurdering trenger tid og god opplæring før det blir vellykket. Her må elevene bli bevisste på hva som er hensikten og fordelene av å ta et slikt reflekterende standpunkt til eget arbeid.

Det kommer fram i analysen av datamaterialet at det er noe ulikt hvordan læreren erfarer bruk av egenvurdering i skriveprosesser i norskfaget, og hvordan elevene erfarer det. Noen av elevene ser positive sider ved å vurdere seg selv ved blant annet å se hva de har fått til, og får læreren til å forstå hvordan de har tenkt. De ser på dette som en god kommunikasjon med læreren. Derimot viser det meste av datamaterialet at elevene sliter med å forstå hensikten med egenvurderingen, og mener det er «en ekstra oppgave» de ikke får noe ut av i form av økt læringsutbytte eller motivasjon. Læreren uttrykker den positive siden i og med at hun får informasjon av elevene om hvordan undervisningsopplegget har fungert, og hvor de står.

Når det gjelder motivasjon og mestring viser studier at egenvurdering kan forsterke et negativt selvbilde, påvirke mestringstroen og dermed også motivasjonen for å løse oppgaven (Panadero, Brown og Strjibos, 2016, s. 817). Selv om læreren i dette undervisningsopplegg har sikret å inkludere positivt vinklede spørsmål, er det flere elever som rapporterer at de kan få et forsterket negativt selvbilde når det gjelder skriving i norskfaget ved å vurdere seg selv, særlig de lavtpresterende elevene. Uavhengig av ferdighetsnivå uttrykker også elevene at de er redde for å påvirke karakteren, særlig i negativ retning når det gjelder egenvurdering. De stoler ikke helt på at læreren får meg seg alt av detaljer i deres tekst, og ved hjelp av egenvurdering har de en mistanke om at de kan vise fram egne svakheter som kan påvirke karakteren negativt. Noen rapporterer derfor at de er redde for å fortelle hele sannheten om

egen oppgave. Det viser at selv om selve refleksjonen og kommunikasjonen er det som er uttalt det viktigste med egenvurderingen, er de fortsatt karakteren og sluttproduktet som er i fokus hos elevene. Dette er perspektiver det vil være viktig å være bevisst over ved å inkludere egenvurdering som en summativ vurdering.

5.2 Verdifull læring til ettertanke

Denne studien har utforsket gjennom en casestudie hvordan en lærer og en norskklasser i Vg2 har erfart bruk av egenvurdering i forbindelse med et undervisningsopplegg i en sammenlignende skriveoppgave. Selv om de er et lite utvalgt, er det noen poenger det kan være verdt å se på, og som kan bidra til verdifull innsikt og læring for målgruppen.

5.2.1 Før skriving – viktig for læreren

Det kommer fram at en viktig del av egenvurderingen er kommunikasjon der læreren får mer informasjon om elevenes læringsprosess. I dette undervisningsopplegget ble egenvurderingsskjema 1 særlig brukt til dette formålet. Skjemaet ble fylt ut etter at elevene hadde startet skrivingen, og her fikk Camilla mer informasjon om hva de trengte hjelp til og om de hadde forstått oppgaven. Derimot viste det seg at flere av elevene ikke forstod hensikten med skjema 1. Dersom denne kommunikasjonen mellom lærer og elever skal skje gjennom egenvurdering er det svært viktig at læreren informerer om denne hensikten skjemaet er ment å ha.

5.2.2 Underveis – viktig for elevene

Når elevene får mulighet til å trekke fram det egenvurderingsskjemaet de så som mest hensiktsmessig trekker flere av de intervjuede elevene at det er skjema 2 de fikk best utbytte av. Skjemaet ble brukt etter at skrivingen var avsluttet. Elevene fikk mulighet til å se hva de hadde mestret eller ikke, og reflektere rundt vurderingen av eget produkt. Her var rubrikker brukt med konkrete spørsmål. Elevene uttrykker at de synes det er utfordrende å sette ord på egne tanker og beskrive egen læringsprosess, og med dette skjemaet var det enklere formulert. Her skulle de bare krysse av i en tabell. I denne studien tyder det på at var dette skjemaet som fungerte best fordi elevene slet med å sette ord på sine egne ferdigheter.

Et annet sentralt funn som er verdt å fremheve er plasseringen av egenvurdering i løpet av timene. Det er lite forskning rundt når egenvurdering bør iverksettes i løpet av en skoletime. I denne studien har egenvurdering blitt gjennomført i slutten av timen, som noe av det siste elevene gjør før friminutt. Flere fremhever at de får for dårlig tid til å gjennomføre egenvurderingen nøyaktig, og motivasjonen for friminutt er større enn å svare nøyaktig og reflektert. Det er klart dette får konsekvenser for den hensikten egenvurdering er ment å ha: gi

elevene mulighet til å sette ord på egen læringsprosess. For noen kan det være en aktivitet som tar tid å komme i gang med. Dersom flere elever allerede sliter med å sette ord på egen læringsprosess, er det å anta at situasjonen ikke blir noe bedre dersom fokuset ligger på friminuttet. Et forslag her kan være å legge egenvurderingen i løpet av timen eller i staten av timen for å forhindre dette. Plasseringen av egenvurdering er noe som i større grad bør bli undersøkt videre i forskning.

Det siste interessante funnet som er verdt å ta opp som konkluderende tanker er formatet av egenvurderingen. I denne studien er egenvurderingen gjennomført som skriftlige vurderinger på papir. Fordelen med dette er at læreren raskt får tilgang til elevenes tanker og vurderinger, og det slipper å bli noen teknologiske forstyrrelser i løpet av egenvurderingen. Arkene er også lett tilgjengelig. Likevel viser dette å ha noen negative konsekvenser, spesielt dersom elevene ikke er motiverte for skriving eller ikke ser hensikten med det. I denne studien er det trukket fram en mulighet for muntlig egenvurdering i form av et lydopptak som et tiltak for å forhindre at elevene som sliter med å få ned ord på papir, skal få muligheten til å vise mer av refleksjonen muntlig. I tillegg ble det fra elevene trukket fram et forslag om et digitalt samskrivingsdokument. Noen av elevene antydte at de savnet å få tilbakemelding fra læreren, samtidig som de synes det var vanskelig å sette ord på egen prosess når de ikke husket hva de hadde skrevet tidligere. Hadde alle skjemaer, og tilbakemeldinger fra læreren vært samlet i ett og samme dokument kunne dette problemet vært forhindret. Til slutt er det avgjørende å stille riktige spørsmål og riktig mengde spørsmål dersom egenvurderingen skal være vellykket. Elevene må forstå hva de blir spurt etter, og det er lurt å avgrense mengden spørsmål. Camilla trekker fram 5-10 minutter som passende tidsbruk. I de gitte tre skjemaene er det mellom fem og ni spørsmål som elevene må svare på skriftlig, noe som er å anta å være passende mengde dersom egenvurderingen ikke skal bli for omfattende.

5.3 Konklusjon opp mot styringsdokumenter

Egenvurdering kan konkret defineres som en vurderingsstrategi som involverer elevene i vurderingsprosessen, og som har en målsetting om å både engasjere, gi dem makt i vurderingen, men også utvikle deres selvrefleksjon, metakognisjon og kommunikasjonsferdigheter (Harris og Brown, 2013, s. 102).

Med LK20 ble det for første gang presisert gjennom underveisvurderingen, at elevene skal få mulighet til å være med på å vurdere eget arbeid i alle fag. Ut fra Opplæringsloven kommer det fram at et av skolens viktige områder er å sikre elevene et godt grunnlag og verktøy for å kunne tilegne seg kunnskap i et livslangt perspektiv. Målet er at elevene skal «ta ansvar for

eget liv, arbeid og livslang læring», og kan ses i sammenheng med begrepet selvregulert læring (Ertesvåg, 2022). Målet er derfor om elever lærer seg strategier allerede i skolen for å sette seg konkrete læringsmål, tar kontroll over egen læring og oppnår gode resultater på skolen, er dette ferdigheter som kan overføres til senere situasjoner i livet (Ertesvåg, 2022).

Som en del av dette inngår egenvurdering også som en del av Opplæringslova for undervisning med et formål om å støtte elevenes læringsprosess og tilpasse undervisningen. Her kommer det tydelig fram at elevene skal «delta i vurderinga av eige arbeid og reflektere over eiga læring og utvikling» (Opplæringsloven, paragraf 3-10). Fokuset på at elevene skal innta en mer aktiv elevrolle også i vurderingsarbeidet er også tydelig i de fagspesifikke læreplanene. Som en del av forskriften til vurderingsordningen i norskfaget, er det spesifisert gjennom beskrivelse av undervisvurderingen at elevene skal få mulighet til å vurdere egne tekster (Kunnskapsdepartementet, 2020). Det er med andre ord både ifølge Opplæringsloven og læreplanen, LK20, ikke en del av lærerens handlingsrom å vurdere om egenvurdering skal inngå som en del av vurderingspraksisen eller ikke.

Kilder

Aarønes, S.A. (12.februar. 2023). Læring og vurdering gjennom dialog. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-karakterer/laering-og-vurdering-gjennom-dialog/342353>

Brøyn, T. (13.april 2022). Egenvurdering på godt og vondt. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-laering/egenvurdering-pa-godt-og-vondt/317237>

Bueie, A. (11. juni. 2015). Summativ vurdering i formativ drakt – elevperspektiv på tilbakemelding fra heldagsprøver i norsk. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/summativ-vurdering-i-formativ-drakt--elevperspektiv-pa-tilbakemelding-fra-heldagsprover-i-norsk/>

Evensen, K. (7.april 2022). Egenvurdering – en viktig brikke i fagfornyelsen. Utdanningsnytt. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-fagfornyelsen/egenvurdering-en-viktig-brikke-i-fagfornyelsen/317112>

Eriksen, H. (22.mars 2017). Vurdering for læring i norskfaget: Om lærerens skriftlige tilbakemeldinger på skriftlige tekster. I *Acta Didactica Norge*, 11 (1). DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.4078>

Ertesvåg, S.K. (15. september. 2022). Sjølvregulert læring i skulen. Det store norske leksikon. Hentet fra: https://snl.no/sj%C3%B8lvregulert_l%C3%A6ring_i_skulen

Fjørtoft, H. (21.april. 2021). Samarbeid om vurdering – profesjonsfellesskapets rolle. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/samarbeid-om-vurdering--profesjonsfellesskapets-rolle/>

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2.utg). Fagbokforlaget

Harris, L.R og Brown, G.T.L. (2013). Opportunities and obstacles to consider when using peer- and selv-assesment to improve student learning: Case studies into teachers implementation. I *Teacher and Teacher Education*. 36, s. 101-111

Hattie, J og Timberley. (2007). The Power of Feedback. I *Review of Educational Research*. 77, s. 81-112. <https://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>

Hopfenbeck, T.N. (1.juli. 2011). Vurdering og selvregulert læring. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/vurdering-og-selvregulert-laring/>

Imsen, G. (2020). *Lærerens verden*. Innføring i generell didaktikk. (6.utg). Universitetsforlaget

Kunnskapsdepartementet. (2020). Læreplan i Vg2 norsk studieforbereende (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv114?lang=nob>

Kvithyld, T og Aasen, A.J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. https://skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2021/01/trygve_kvithyld_arne_johannes_aasen1-2.pdf

Mejlbo, K. (31. oktober, 2022). 6 av 10 lærere opplever karakterpress fra elevene. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/karakterer-ungdomsskole-utdanningsforbundet/6-av-10-laerere-opplever-karakterpress-fra-elevne/338803>

Nusche, D, Earl, L. Maxwell, W og Shewbridge, C. (2011). OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. <https://www.oecd.org/norway/48632032.pdf>

Ofte, I og Otnes, H. (2021). Skrivehandlinger og andre handlinger: Design av skriveoppgaver i lærerutdanninga. *Högre utbildning*. 11(3). 49-66. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/3053427/mbraadland%2C%2B2832-Artikel%2Btext-39132-1-18-20211222.pdf?sequence=1>

Opplæringsloven. (1998). *Formålet med opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Panadero, E. Jonsson, A og Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. I *Educational Research Review*. 22, s. 74-98

Panadero, E. Brown, G.T.L og Strjibos, J.W. (2016). The future of Student Self-Assesment: a Review of Known Unknowns and Potential Directions. I *Educational Psychol Review*. 22, s. 803-830.

Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold*. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode. (3.utg). Fagbokforlaget.

Røykenes K. Metodetriangulering – et metodisk minefelt eller en berikelse av fenomener?. *Sykepleien Forskning*. 2008; 3(4):224-226.DOI:

10.4220/sykepleienf.2008.0081

<https://sykepleien.no/sites/default/files/documents/forsknings/125672.pdf>

Shanahan, T og Shanahan, C. (2008). Teaching Dicipinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy. I *Harvard Educational Review*,, 78/1, s. 40-59.

SKUV. (u.å). Ulike vurderingskulturer.

<https://www.ntnu.no/documents/1272526547/1277248433/Vurderingskulturer-SKUV.pdf/188e8b43-7c8c-e0c6-d10d-05455fcd5243?t=1576139908017>

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder*. I praksis. (4.utg). Gyldendal

Uno Skar, G.B og Aasen, A.J. (17.desember 2018). Å måle skriving som grunnleggende ferdighet. I *Acta Didactia Norge*. 12 (4). DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.6280>

Utdanningsdirektoratet. (u.å). Elevundersøkelsen – læringsmiljø vg1 til vg3, sortert etter indikator. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/elevundersokelsen-laringsmiljo-vgs-sortert-etter-indikator/>

Utdanningsdirektoratet. (4. februar. 2022). Underveisvurdering. Utdanningsdirektoratet.no. <https://udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>

Utdanningsdirektoratet. (u.å). Karakterstatistikk for videregående skole.
Utdanningsdirektoratet.no. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/karakterer-vgs/>

Utdanningsdirektoratet. (u.å). Relasjoner mellom elever. Udir.no. Hentet fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Laringsmiljo-og-relasjoner-mellom-elever/>

Vikan Sandvik, L. (12. november. 2022). Mindre vekt på karakterbruk betyr at lærerne må undervise på nye måter. Utdanningsnytt.no. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-karakterer/mindre-vekt-pa-karakterbruk-betyr-at-laererne-ma-undervise-pa-nye-mater/334488>

Æsøy, K.O. (22. november. 2022). Kritisk blick på vurdering for læring.
Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/kritisk-blick-pa-vurdering-for-laring/>

Øverlid, J. Hoel, K.A. Magerøy-Grande, L.M og Fiskvik, K. (10.november 2022).
Egenvurdering som metode i norskfaget. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-karakterer/egenvurdering-som-metode-i-norskfaget/334523>

Vedlegg

1.Intervjuguide elever

1. **Generelt om norskfaget**

- Hva syns du om norskfaget?
- Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva lærer du om i norskfaget som du ikke gjør i andre fag?

2. **Undervisningsopplegget**

- De siste ukene har dere jobbet med *Soga om Gunnlaug Ormstunges Saga* og *8.mile*. Hvordan syns du det har vært?
- Hvordan har det vært å gjennomføre tre ulike egenvurderinger i forbindelse med opplegget?
- Hva fikk du ut av egenvurderingen før opplegget?
- Hva fikk du ut av egenvurderingen i løpet av opplegget?
- Hva fikk du ut av egenvurderingen i etterkant av opplegget?

3. **Generelt om egenvurdering**

- Har du blitt mer bevisst på noe ved arbeidet ditt ved dette undervisningsopplegget etter egenvurderingen?
- Har du blitt mer motivert underveis i arbeidet ved å gjennomføre egenvurdering?
- Har du brukt tidligere kommentarer på skriveoppgaver i denne oppgaven?
- Hva har vært positivt med egenvurdering denne gangen?
- Hva har vært negativt med egenvurdering denne gangen?
- Er du helt ærlig/tør du å være ærlig når du vurderer deg selv, eller er du redd det vil påvirke karakteren din?
- Pleier egenvurderingen din å stemme med lærerens vurdering?

4. **Denne egenvurderingen**

- Hvordan har denne egenvurderingsprosessen vært til sammenligning med andre egenvurderinger dere har hatt i norskfaget tidligere?
- Hva har eventuelt vært annerledes nå enn tidligere?
- Hva syns du om dette undervisningsopplegget i forhold til de tidligere?

5. **Diverse**

- Er det noe mer med tanke på egenvurdering eller undervisningsopplegget som du vil fortelle om?

2. Intervjuguide lærer

1. **Generell info om lærer**

2. **Generelt om egenvurdering**

- Hvordan engasjerer du elevene i egenvurdering?
- Hvilken design/metode synes du fungerer best?
- Hva er fordelene/ulempene med egenvurdering mener du?

3. **Egen praksis**

- Hva er målet ditt ved å inkludere egenvurdering?
- Dere har systematisk brukt egenvurdering ved den videregående skolen i flere år. Hvordan er praksisen med egenvurdering der nå?
- Ser du at egenvurdering du gjennomfører i norsk er egnet i alle klasser?
- Hvor lenge har du benyttet deg av egenvurdering i din undervisning?
- Hvor mange egenvurderingssituasjoner møter dine elever i norsk i løpet av et år?

4. **Undervisningsopplegget**

- Hvordan var tidsbruken for deg denne gangen?
- Hva var din rolle i bruk av egenvurderingen?
- har du og hvordan har du gått gjennom/forklart bruken av egenvurdering til elevene?
- Var elevene med i utarbeidelsen av kriteriene?
- Gir du tilbakemelding på egenvurderingen. Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva er begrunnelsen for tre egenvurderingsskjemaer ved dette undervisningsopplegget?
- Hva har du tenkt på i utformingen av skjemaene?
- Blir elevenes egenvurderinger med i deres vurderinger?
- Hvordan vil du beskrive læringsmiljøet i klassen?

5. **Spørsmål etterspurt i etterkant**

- Hvorfor har du valgt nettopp de valgte tekstene/filmen til undervisningsopplegget?
- Hva legger du vekt på i vurderingen av elevtekstene. Hva kjennetegner et godt elevsvar i denne oppgaven?
- Hva er det elevene har slitt mest med i dette undervisningsopplegget?
- Hvor lang tid brukte dere på undervisningsopplegget

3. Spørreskjema

1. Hvilket kjønn er du?
 - Mann
 - Kvinne
2. Hvilke fag har du gjennomført egenvurdering i denne høsten?
3. Blir du mer bevisst på hva du må jobbe mer med/hva som er bra med arbeidet ditt etter å ha gjennomført en egenvurdering?
4. Blir du mer motivert for å jobbe med norsk etter å ha gjennomført egenvurdering?
 - Enig
 - Litt enig
 - Vet ikke
 - Litt uenig
 - Helt uenig
5. Hvor godt liker du skriveoppgaver i norskfaget?
 - Veldig godt
 - Ganske godt
 - Godt
 - Ganske dårlig
 - Veldig dårlig
6. Lærer du noe av tilbakemeldingene du får av læreren din på skriveoppgaver?
7. Bruker du tilbakemeldinger fra tidligere skriveoppgaver når du skal starte på en ny skriveprosess?
8. Hva tenker du er positivt med egenvurdering?
9. Hva kan være negativt med egenvurdering?
10. Hvilken karakter fikk du i norsk etter VG1?
 - 1
 - 2
 - 3
 - 4
 - 5
 - 6
11. Er det et godt og trygt læringsmiljø i klassen?
 - Veldig godt
 - Ganske godt

- Godt
- Ganske dårlig
- Veldig dårlig

4.Vedlegg – Egenvurderingsskjema

Egenvurderingsskjema 1

1. Før du skulle skrive teksten, hvor godt synes du læreren hadde forklart hvordan du skulle skrive en slik tekst?
2. Hva synes du om denne skriveoppgaven (Sammenligne *Soga om Gunnlaug Ormstunge* og filmen *8. mile*)? Hva er positivt med oppgaven og hva er negativt med denne oppgaven?
3. Skriver du alene eller sammen med en medelev? Hvorfor?
4. Hva synes du at du fikk til i 1.utkastet av teksten din i dag?
5. Hva synes du var vanskelig å skrive i dag?
6. Hva ønsker du hjelp til for å forbedre teksten din?

Egenvurderingsskjema 2

1. Hva er du fornøyd med i teksten din, hva synes du at du fikk til?
2. Hva synes du var vanskelig med denne skriveoppgaven?
3. Vurder din egen tekst ut fra disse kriteriene:

Vurderingskriterier	Lav	Middels	Høy
Har innledningen med presentasjon av begge tekstene og korte handlingsreferat?			
Har tydelige temasetninger i starten av alle avsnittene?			
Sammenligner både form og innhold i tekstene på en relevant og presis måte?			
Har flere relevante eksempler fra begge tekstene, med minst tre sitater fra <i>Soga om Gunnlaug Ormstunge</i>			
Har en avslutning med oppsummering av de viktigste likhetene og forskjellene			
Språket er godt formulert slik at teksten er lett å lese			
Har gjennomgående korrekt rettskriving			

4. Ønsker du vurdering med eller uten tallkarakter på denne teksten? Begrunn svaret ditt.
5. Hva har du lært av å skrive denne teksten?

Egenvurderingsskjema 3

1. Hvilken karakter fikk du på teksten din om *Soga om Gunnlaug Ormstunge* og filmen *8. mile*?
2. Fikk du den karakteren du forventet å få?
3. Hvis du ikke fikk den karakteren du forventet å få, var den da lavere eller høyere enn du forventet?
4. Skriv èn ting som læreren mente var bra i teksten din.
5. Skriv èn ting læreren mener må forbedres i teksten for at det skal bli en høyere karakter.
6. Leste du nøye over teksten din før du leverte den?
7. Brukte du sjekklista/egenvurdering før du leverte teksten din for å se om du hadde med det du skulle ha med i teksten din?
8. Hvilken karakter ønsker du å få i norsk skriftlig standpunkt når du er ferdig på vg3?
Bokmål: Nynorsk:
9. Hva må du gjøre for å nå disse karaktermålene i norsk skriftlig?

Vil du delta i forskningsprosjektet

Egenvurdering i skriveprosesser i norskfaget

Formålet med prosjektet

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å sjekke hvilke fordeler og ulemper egenvurdering i skriveprosesser kan ha i norskfaget. I dette skrovet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål:

Prosjektet er en students masteravhandling og problemstillingen er å undersøke hvordan egenvurdering kan implementeres i norskfaget. Oppgaven blir avgrenset til å studere et undervisningsforløp som tar for seg litteraturundervisning, og en avsluttende skriveprosess med påfølgende egenvurdering før, under og etter undervisningsopplegget. Målet er å forstå hvilke fordeler og ulemper en slik vurderingspraksis kan ha i forbindelse med litteraturundervisning og skriveprosesser i norskfaget på videregående skole.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Fordi du er elev på Charlottenlund vgs, og har norsk med lærer Linn Maria Magerøy Grande. Du har allerede erfaring med egenvurdering.

Alle elever i klassen som ønsker å delta i forskningsprosjektet vil delta i en enkel spørreundersøkelse om deres tidligere erfaringer om egenvurdering. Det vil bli plukket ut et tilfeldig utvalg elever fra klassen (ca. 3-4 stk) som skal delta i et individuelt intervju i etterkant av undervisningsopplegget hvis du velger å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du ønsker å delta, innebærer det at du lar studenten behandle informasjon du gir i en aktuell spørreundersøkelse for å forstå hva elever i videregående skole mener og erfarer om egenvurdering i norskfaget. Noen av elevene i klassen vil bli spurt om de ønsker å stille i et individuelt intervju. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuene, som senere transkriberes (skrives ned). I intervjuet vil det være fokus på elevenes erfaringer med egenvurderingen i det aktuelle undervisningsopplegget. Det forespeiles at intervjuet vil ta mellom 20 og 30 minutter. I samtykkeerklæringen nederst i skrivet samtykker du (hvis du ønsker å delta) til at din lærer kan gi opplysninger til studenten i forbindelse med prosjektet. Disse opplysningene vil være opplysninger som er relevante for prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger om deg vil da bli slettet. Hvis du ønsker å trekke ditt samtykke underveis i prosjektet er det greit, og det vil ikke ha noen negative konsekvenser for dg. For elever som ikke ønsker å delta, vil det ikke noteres ned noe om elevene i forbindelse med prosjektet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene om deg vil bare bli brukt til de formålene som er skrevet om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernsregelverket.

Masterveileder, John Brumo vil ha tilgang til data som blir samlet inn. Navn vil erstattes med en kode på en navneliste som er skrevet ned manuelt på et ark, og holdes innelåst, adskilt fra øvrige data. Alle navn vil anonymiseres. Alle data vil slettes ved prosjektets slutt. Dette skal etter planen være i mai 2024. Opplysninger om elevene vil ikke kunne gjenkjennes i masteravhandlingen.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg og få utlevert en kopi av opplysningene
- Å få rettet personopplysninger om deg
- Å få slettet personopplysninger om deg, og
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av personopplysninger.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

NTNU ved John Brumo, 99 00 28 89 eller john.brumo@ntnu.no (masterveileder) eller student Ine Skjellum, 46 83 82 18 eller ine.skj@stud.ntnu.no.

NTNU personvernombud: Thomas Helgesen, 93 97 90 38 eller thomas.helgesen@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

John Brumo
(masterveileder)

Ine Skjellum
(Masterkandidat)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Egenvurdering i skriveprosesser i norskfaget» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

Tittel

Masteroppgave: Egenvurdering i skriveprosesser i norskfaget

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Det humanistiske fakultet / Institutt for språk og litteratur

Prosjektansvarlig

John Brumo

Student

Ine Skjellum

Prosjektperiode

18.09.2023 - 31.05.2024

Kategorier personopplysninger

- Almennelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.05.2024.

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering

- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

