

GLU360 1 Pedagogikk og elevkunnskap 4, bacheloroppgave

Kandidat 31

Oppgaver	Oppgavetype	Vurdering	Status
i Informasjon	Dokument	Automatisk poengsum	Lever
1 Opplasting av bacheloroppgave	Filopplasting	Manuell poengsum	Lever
2 Opplasting av samtykkeskjema	Filopplasting	Manuell poengsum	Lever

GLU360 1 Pedagogikk og elevkunnskap 4, bacheloroppgave

Emnekode	GLU360	PDF opprettet	16.08.2016 12:48
Vurderingsform	GLU360	Opprettet av	Hilde Lyster
Starttidspunkt:	11.05.2016 08:45	Antall sider	46
Sluttidspunkt:	30.05.2016 13:45	Oppgaver inkludert	Ja
Sensurfrist	201606200000	Skriv ut automatisk rettede	Ja

Seksjon 1



Informasjon

Eksamensinformasjon:

[Eksamensinformasjon for innlevering](#)

Forside:

[Framsidedmal Bachelor-mal med Nord logo](#)

Samtykkeskjema:

[Samtykke til Nord universitets' bruk av prosjekt, kandidat bachelor og masteroppgaver](#)

Opplasting av bacheloroppgave

Opplasting bacheloroppgave

Last opp pdf.-filen her. Maks én fil.

BESVARELSE

Filopplasting

Filnavn	5225992_cand-5250044_5224938
Filtype	pdf
Filstørrelse	1062.758 KB
Opplastingstid	29.05.2016 15:40:33



Neste side
Besvarelse
vedlagt

BACHELOROPPGAVE

Emnekode: GLU 360

Kandidat: Marthe Andersen

Motivasjon innenfor vurdering for læring

For å klatre bratte bakker, er man nødt til å begynne med sakte steg

Motivation within assessment for learning

To climb steep hills requires a slow pace at first

Dato: 29.05.2016

Totalt antall sider: 40

Forord

Etter snart tre berikende år på lærerstudiet, er jeg langt fra ferdig utlært, men jeg besitter en innholdsrik kompetanse. På disse tre årene har jeg tilegnet meg en høy fagkompetanse, en forståelse for terminologien og min profesjon, samt og ikke minst en sosial-, og relasjonskompetanse som vil være svært viktig for hvordan jeg utøver mitt yrket. Med et teoretisk innblikk, og erfaringer fra praksis har jeg dannet meg et bilde av hvordan arbeids- og skolehverdagen utfolder seg, og kunnskapen jeg har tilegnet meg vil jeg ta med meg videre inn i læreryrket når jeg er ferdig utdannet.

Etter å ha fått stor interesse for begrepene *vurdering for læring* og *motivasjon* allerede første studieår, ble det naturlig at dette også ville bli hovedtemaet for bacheloroppgaven min. Fokuset på vurdering for læring i skolen er noe jeg finner spennende og interessant. I tillegg er elevenes motivasjon noe jeg verdsetter høyt, og som jeg ser på som svært essensielt og viktig for elevenes trivsel og læringsutvikling.

Jeg vil gjerne rette en stor takk til veilederen min, Hege Myrhe, som har gitt meg gode og konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele prosessen, og ikke minst stilt sin kunnskap til rådighet. Dette har vært til stor hjelp og betydning for hvordan oppgaven min ser ut i dag. Jeg vil også takke informantene som lot seg intervju slik at jeg fikk et utgangspunkt som jeg kunne drøfte teorien min opp mot, samt et innblikk i hvordan vurdering for læring blir benyttet i skolen i dag, og dets betydning for elevenes motivasjon.

Tusen takk!

Beitstad, 29.05.2016

Sammendrag

Vurdering for læring er all vurdering som gis underveis i opplæringen og som bidrar til å fremme læring. Vurdering for læring er et mye omtalt begrep, og hovedmålet med den nasjonale satsingen er at det skal fremme læring hos elevene. Ulik forskning peker på at vurdering for læring nettopp har en læringsfremmende effekt. Det er derimot viet mindre oppmerksom til elevenes motivasjon for læring ved å benytte denne nye formen for vurderingspraksis. Denne avhandlingen forsøker det på hvilken plass motivasjon for læring har innenfor vurdering for læring. Motivasjonen vil bli sett i lys av Deci og Ryans selvbestemmelsesteori, med fokus på indre og ytre motivasjon.

For å finne svar på problemstillingen «*Hvilken plass har motivasjon for læring innenfor vurdering for læring?*» er det benyttet kvalitativ forskningsmetode. Det er innhentet data gjennom både datastøttede intervju og halvstrukturert intervju. Oppgaven har en induktiv tilnærming, hvor tyngdepunkt er i fenomenologisk retning hvor intervjuobjektene erfaringer, intensjoner og holdninger er det essensielle. Samt fortolkningen av datainnsamlingen er den delen av forskningsprosessen som henspiller seg til hermeneutisk teori.

Funnene i det empiriske materialet viser at motivasjon har en stor plass innenfor vurderingspraksisen vurdering for læring. Selvbestemmelse, tilhørighet og kompetanse har mye å si om elevene er indre eller ytre motivert for å lære. For å fremme indre motivasjon er faktorer som trygg relasjon, gode tilbakemeldinger, elevmedvirkning, tydelige mål og forventninger og tilpasset opplæring viktig.

Nøkkelord: Vurdering for læring, indre og ytre motivasjon, selvbestemmelse, kompetanse, tilhørighet, tilpasset opplæring, elevinvolvering, tilbakemeldinger

Innholdsfortegnelse	
1. Innledning	6
1.2 Bakgrunn for valgt tema	6
1.3 Problemstilling	6
1.4 Oppgavens oppbygging	7
2. TEORETISKE ASPEKTER	7
2.1 Vurdering for læring - et nasjonalt satsningsområde	7
2.2 Vurdering for læring	8
2.2.1 Vurdering	8
2.3 Tilpasset opplæring	10
2.4 Motivasjon	10
2.4.1 Selvbestemmelsesteorien	11
2.4.1.1 Indre og ytre motivasjon	11
2.5 Motivasjon og vurdering	13
3. FORSKNINGSMETODE	14
3.1 Valg av forskningsmetode	14
3.1.1 Fenomenologi	15
3.1.2 Hermeneutikk	15
3.2 Utvalg	16
3.3 Intervjuguide	16
3.5 Forskningsetiske prinsipper	17
3.6 Forskningens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet	17
3.7 Analyseprosess	18
4. RESULTATER MED DRØFTING I LYS AV TEORI	18
4.1 Informantenes tanker om vurdering for læring	18
4.2 Vurdering for læring og behov for selvbestemmelse	19
4.3 Vurdering for læring og behov for kompetanse	20
4.4 Vurdering for læring og behov for tilhørighet	22
4.5 Vurdering for læring og motivasjon et samspill med tilpasset opplæring	24
5. AVSLUTNING	25

5.1 Videre forskning	27
Referanser	28
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	30
Vedlegg 2: Intervju 1.....	31
Vedlegg 3: Intervju 2.....	34
Vedlegg 4: Intervju 3.....	37

1. Innledning

Vurdering for læring er de siste årene et mye omtalt begrep. Vurdering for læring er all vurdering som gis underveis i opplæringen, og som bidrar til å fremme læring. Læringsfremmende vurdering er ikke noe nytt i skolen. Det som derimot er nytt, er at i dag ved hjelp av ulike forskningsprosjekter og studier har vi informasjon om at systematisk bruk av vurdering for læring kan hjelpe elevene til å lære bedre (Black og William 1998, 2009 gjengitt i Slemme, 2010). Vurdering for læring er ikke svart-hvit, og for at det skal skje læring er det flere sentrale faktorer som spiller inn. Av egne erfaringer så er det ikke så enkelt som at dersom man viser elevene veien å gå, så vil de oppnå de målene som er satt. For at læring skal skje må elevene også være motiverte for å nettopp lære.

1.2 Bakgrunn for valgt tema

Som snart ferdigutdannet lærer vil jeg forberede meg så godt jeg kan på skolehverdagens innhold og oppgaver. Som profesjonell lærer har jeg et enormt ansvar imøte. Jeg skal lære og oppdra elevene til gode samfunnsborgere gjennom å bidra til deres faglige, sosiale og personlige utvikling. Som lærer skal jeg ikke bare formidle kunnskap for at landets økonomi skal sikres. Kunnskapen jeg skal formidle skal bidra til vekst og utvikling, slik at elevene kan utnytte sine evner og bli frie, opplyste, selvstendige og ansvarlige mennesker. Min oppgave som lærer blir å forvalte denne kunnskapen slik at flest mulig elever får bidra med sine evner. Elevmangfoldet er stort, og hver enkelt elev trenger å bli sett og anerkjent som et unikt menneske i et klassefelleskap for å oppleve mestring og utvikle faglig kompetanse, selvtillit og selvrespekt.

I kunnskapssamfunnet vi lever i får læring og veien til økt læring et større og større fokus (Engh, 2011). Siden 2010 har det vært en nasjonal satsning innenfor det omtalte begrepet vurdering for læring. Målet med satsingen er at skoleeier, skoler, og lærebedrifter skal videreutvikle en vurderingskultur- og praksis som har læring som mål (Udir, 2014a). Under prinsipper for opplæringa i *Kunnskapsløftet* står det nedfelt at vurdering og veiledning skal bidra til å styrke elevenes motivasjon for videre læring. Et av de store spørsmålene en lærer bør stille seg er «*Får elevene mine tilfredsstillt behov for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet, og er vurderingspraksisen min motiverende?*». Dette spørsmålet danner på mange måter noe av kjernen i det jeg er interessert i å forske på.

1.3 Problemstilling

Jeg visste tidlig at jeg ville skrive om vurdering for læring i denne oppgaven. Vurdering for læring er et stort tema med mange mulige innfallsvinkler på grunn av dets aktualitet og kontinuerlig utvikling. Derfor vil jeg i tillegg skrive om elevenes motivasjon for læring, noe som jeg alltid har vært opptatt av og som jeg har en indre glød for. Derfor ble problemstillingen min «*Hvilken plass har motivasjon for læring innenfor vurdering for læring?*». Motivasjon er i likhet med vurdering for læring et vidt begrep.

Med denne oppgaven vil jeg se på motivasjon i lys av Deci og Ryans selvbestemmelsesteori, med fokus på indre og ytre motivasjon.

1.4 Oppgavens oppbygging

Innledningsvis i oppgaven i kapittel 2 vil jeg avklare, avgrense og redegjøre for ulike begrep, samt gå dypere inn i hva litteraturen sier om vurdering for læring og Deci og Ryans selvbestemmelsesteori. For å finne svar på problemstillingen min har jeg valgt kvalitativ intervju som forskningsmetode. I kapittel 3 presenteres metoden og hvordan den er brukt i hele forskningsprosessen. I kapittel 4 er selve drøftingsdelen. Her presenteres resultatene av det empiriske materialet jeg har samlet inn. Funnene vil drøftes i lys av de teoretiske aspektene i kapittel 2. Avslutningsvis kommer jeg med en konklusjon på min problemstilling og tips for videre forskning.

2. TEORETISKE ASPEKTER

I dette kapitlet presenteres analysens teoretiske rammeverk. For å skape best mulig oversikt vil vurdering for læring og motivasjon bli presentert hver for seg. Vurdering for læring sitt innpass i den norske skolen har ført til en ny vurderingskultur, og innledningsvis vil den nasjonale satsningen omtales. Deretter beskrives vurdering for læring som begrep, samt begrepene vurdering og læring som utgjør begrepet i sin helhet. Tilpasset opplæring er viktig og en sentral del innenfor vurdering for læring, og vil derfor gjennomgås, men kort. Deretter presenteres motivasjon med fokus på selvbestemmelsesteorien hvor ytre og indre motivasjon blir gjennomgått ytterligere. For å oppsummere de teoretiske aspektene avslutningsvis, sees det på sammenhengen mellom motivasjon og vurdering.

2.1 Vurdering for læring - et nasjonalt satsningsområde

I 2010 iverksatte Utdanningsdirektoratet den nasjonale satsningen «*Vurdering for læring (2010-2014)*» (Udir, 2014a). Intensjonen var å videreutvikle lærernes vurderingskompetanse ved å øke forståelsen for hvordan vurdering kan fungere som et verktøy for læring. Satsingen bygger på erfaringer fra prosjektet «*Bedre Vurderingspraksis (2007-2009)*», samt på forskning som peker på sammenhengen mellom vurdering og læring. Vurdering for læring er et tema som går igjen i den pedagogiske debatten i Norge. Avdekking av tendenser knyttet til vurderingspraksis og elevprestasjoner i den norske skolen har ført til et økt fokus på hvordan vi skal vurdere elevene på en måte som fremmer læring (Engh, 2011; Slemmen, 2010). Internasjonale undersøkelser viser at elevene har framgang i enkelte fag. Dette som resultat av skolens fokus på læringsutbytte. Hevingen er bl.a. gjort ved økt fokus på tilpasset opplæring, tidlig innsats og bedre tilbakemeldinger til elevene underveis (Meld. St. 20 (2012-2013), s. 3). Den nasjonale satsningen på vurdering for læring er også forankret i Forskrift til opplæringslova. I juli 2009 ble det vedtatt en ny forskrift hvor sentrale prinsipper knyttet til vurdering for læring er inkludert (Opplæringslova, 1998). Satsningen tar

utgangspunkt i fire sentrale prinsipper for god vurdering for læring. Disse prinsippene viser at elevenes forutsetninger for å lære kan styrkes dersom de:

- Forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem
- Reflekterer rundt kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen deres
- Får råd om hvordan de kan forbedre seg
- Er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere seg selv (Udir, 2014b).

2.2 Vurdering for læring

Begrepsfloraen rundt vurdering *for* læring er mangfoldig og kan til tider virke forvirrende. Begrep som formativ vurdering, undervisvurdering og vurdering for læring er de mest brukte begrepene. Det har i denne sammenheng ingen hensikt å forsøke å beskrive de språklige nyansene som kan ligge i disse begrepene. Jeg vil i oppgaven bruke de om hverandre og begrepsfestet er basert på den den britiske Assessment Reform Group (ARG) sin definisjon. Gruppen består av kvalifiserte akademikere, som har gjort en omfattende forskning på ulike vurderingsformer og ulike vurderingspraksis. De definerer vurdering slik: «(...) *a process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how to best get there*» (ARG, 2006). Denne definisjonen skisserer en tretrinnsprosess. Første trinn er bevisstgjøring og undersøke og tolke hvilke forkunnskaper eleven besitter. Deretter sammenklargjøre hvilke læringsmål som gjelder. Til slutt finne ut hvilke læringsstrategier eleven bør anvende for å lukke gapet mellom nåværende kompetanse og læringsmålet (Engh, 2011). Vurdering for læring er altså en prosess som blir gjort underveis, og som skal hjelpe elevene å nå de ønskede kompetansemålene i *Kunnskapsløftet* ved avsluttet opplæring. For å få en større forståelse av begrepet er det greit å se på de to spesifikke ordene som utgjør begrepet i sin helhet.

2.2.1 Vurdering

Ved å vurdere elevene kan man kontrollere at de har oppnådd den kompetansen som var målet for opplæringa. I forskrift til opplæringslova § 3-2 heter det at formålet med vurdering i skolen er å fremme læring underveis, og uttrykke kompetansen hos elevene underveis og ved avslutning av opplæringa. I tillegg skal vurderingen gi god tilbakemelding og rettleiding (Opplæringslova, 1998). For å oppnå dette i skolesammenheng kan man dele inn vurdering i to vurderingsformer: *vurdering for læring* som har til hensikt å skape positive forandringer for det videre læringsarbeidet. Her kan læreren bruke elevens kompetanse til å tilpasse undervisningen. Samt eleven kan bruke sin vurdering av kompetansen til å justere sine egne læringsstrategier for å nå de aktuelle læringsmålene, og utvide sin kompetanse (Lyngsnes & Rismark, 2007; Slemmen, 2010). *Vurdering av læring* har til hensikt å kartlegge den kompetansen når opplæringen er gjennomført. Vurdering av læring er en avslutningsvurdering, og gis ofte i form av karakter f.o.m. 8.årstrinn (Lyngsnes & Rismark, 2007; Slemmen, 2010).

Vurdering for læring skal bidra og hjelpe elevene til deres faglige vekst og utvikling. For å bidra og motivere elevene til faglig framgang må man ha kunnskap om hva læring er, og hvordan det oppstår. Læring er når det skjer endringer hos den enkelte eleven, som kan være et resultat av sosial interaksjon, dialog eller samarbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Læring skjer på alle arenaer og i alle livets situasjoner. Alle har sitt eget, private «læringsrom», hvor egne interesser, nysgjerrighet og intensjoner får råde (Imsen, 2005). Skolen som læringsarena skiller seg som regel litt ut i fra lærings situasjonene utenfor skolen. Læring til hverdags kan ofte betegnes som en induktiv læringsform (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Her erfarer man først, og deretter kommer den generelle kunnskapen. Læring i skolen skjer ofte på en deduktiv måte, den er både systematisk og planlagt. Her starter læreren med forklaringene, med regelen, begrepet eller den generelle kunnskapen. Deretter konkretiseres kunnskapen gjennom eksemplifisering (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I skolen møter undervisningen en evig kamp mellom elevens eget «læringsrom» og skolen sitt. En lærer må skape et læringsmiljø der læring står i fokus. Det er mange ulike måter å lære på, og mange ulike læringsstrategier å benytte. Noen elever lærer auditivt, mens andre har sin styrke i visuell læring, og noen lære nesten like godt uavhengig av virkemidlene som benyttes (Engh, 2011).

Hvordan gi en best mulig vurdering, og hvordan tilrettelegge for at elevene skal lære best er det ingen entydige svar på. Det finnes derimot mange teorier om læring, som bidrar til å belyse læringsprosesser. Behavioristisk læringsteori bruker ytre motivasjon i form av belønning og straff som metode. «Ved å observere din «behavior» (atferd), observerer jeg sinnet ditt», er selve tankegangen innenfor behavioristisk læringsteori (Lyngsnes & Rismark, 2007). Motpolen er konstruktivistisk læringsteori som innebærer kognitiv- og sosiokulturell læringsteori. Denne motpolen er også mer i samsvar med vurdering for læring. John Deweys kjente utsagn «*learning by doing*» tilhører konstruktivismens tanker. Læring skjer ved handling, og elevene lærer dermed mer ved å delta aktivt i læringsprosessen. Kognitiv konstruktivisme legger vekt på hvordan kunnskap organiseres i kognitiv struktur, og hvordan disse strukturene endres gjennom prosessene *assimilasjon* og *akkomodasjon*. Nye sanseintrykk, erfaringer og kunnskap bindes sammen med gamle, og forstås og utvides i lys av disse (Lyngsnes & Rismark, 2007). Sosiokulturell læringsteori fokuserer på hvordan læring skjer som en sosial prosess. På grunn av dette er læringsteorien et naturlig utgangspunkt for å begrepsfeste vurdering for læring teoretisk (Engh, 2011). Innenfor sosiokulturell læringsteori er det fokus på den *nærmeste utviklingssonen*. Denne sonen er området mellom det eleven klarer på egenhånd og det han/hun greier med hjelp fra andre (Lyngsnes & Rismark, 2007; Slemmen, 2010). Elevene trenger hjelp, oppmuntring og stimuli til å ikke gi opp. Det er viktig for videre arbeid at elevene har troen på seg selv og forventinger om å lykkes. (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Læringsteoriene fremhever ulike sider ved en læreprosess. Selv om de har forskjellig fokus, har de en ting til felles: uansett læringsteori, er læring et resultat av *aktiviteten* hos den enkelte som skal lære (Lyngsnes & Rismark, 2007). Ingen teori alene gir

hele sannheten, og man må ha kunnskap om mange teorier om man vil ha en størst mulig forståelse for hvordan læring skjer, og for hvordan man skal kunne tilrettelegge og se elevenes forståelsesprosess klarere (Imsen, 2005).

2.3 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp i hele grunnskoleopplæringen og er nedfelt i Opplæringslova §1-3. Det står nedfelt at man skal arbeide for best mulig tilpassing av opplæringen til den enkelte elevs evner og forutsetninger, og det skal settes inn tiltak så raskt som mulig (Opplæringslova, 1998). Hvis man sammenligner innholdet og hensikten bak begrepet tilpasset opplæring og vurderingsbegrepet, kan man se at det eksisterer en sammenheng. De er begge knyttet til læringsmål, et behov for forståelse om hva som skal læres, bevissthet rundt læringsstrategier, og økt læringsutbytte (Engh, 2011).

Tilpasset opplæring har også stor tilvekst innenfor sosiokulturell læringsteori. Ved å kjenne eleven, og gi eleven oppgaver som ligger ett nivå over det eleven klarer selv, men samtidig et nivå under det nivået hvor eleven er avhengig av hjelp. Dette bidrar til at eleven stadig strekker seg og er i utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2013). De ulike teoriene om læring vil bidra til å heve lærernes bevissthetsnivå om de ulike læringsprosessene, slik at muligheten til å lykkes med tilpasset opplæring og vurdering blir større (Imsen, 2005). Tilpasset opplæring krever at elevene får faglig veiledning ut fra sine individuelle læringsbehov. Elevmangfoldet er stort og elevene har ulik kompetanse, forutsetninger og faglig utvikling. Og nettopp derfor er det svært viktig at vurderingen tilpasses den enkelte elev (Engh, 2011). Tilpasset opplæring og vurdering for læring biter seg selv i halen. For å kunne gi elevene vurdering underveis må også opplæringen tilpasses. For å tilpasse opplæringen til den enkelte elev må det hele tiden vurderes hvor eleven er i forhold til de ønskede mål.

2.4 Motivasjon

Motivasjon handler om hvordan følelser og tanker farger aktivitetene vi utfører (Imsen, 2005). Det eksisterer mange teorier om motivasjon og noen er motstridende, men samtidig er det flere som overlapper hverandre. Denne oppgaven vil se på elevenes motivasjon for læring i lys av Edward L. Deci og Richard M. Ryans teori om selvbestemmelse (SDT). Teorien tar utgangspunkt i at mennesker har grunnleggende behov som må dekkes. Behov som man er motiver for å tilfredsstille, eller redusere ubehaget som skapes av ikke tilfredsstilte behov. Ut ifra en slik betraktning blir motivasjon sett på noen som springer ut av en person selv, og vektlegger opplevelsen av at handlingen som blir utført er selvbestemt (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det som gir en aktivitet mål og mening, er nettopp motivasjonen for aktiviteten (Imsen, 2005; Schunk m.fl., 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Ut i fra definisjonen er motivasjon en prosess eller et produkt. Motivasjon kan ikke observeres direkte, men

samtidig kan man få indikasjoner på elevenes motivasjon ut ifra deres atferd. Motivasjon har stor betydning for elevenes utholdenhet, valg av oppgaver og innsats (Schunk m.fl., 2010).

2.4.1 Selvbestemmelsesteorien

Deci og Ryans selvbestemmelsesteori (SDT) ble lansert i 1985, og er en av de mest anerkjente og ikke minst omfattende motivasjonsteori som er tilgjengelig i dag. SDT er et teoretisk rammeverk utviklet for å studere menneskelig motivasjon og personlighet. SDT er en metateori som består av flere miniteorier. Selvbestemmelsesteorien er en omfattende teori med svært mye tilhørende litteratur. På grunn av oppgavens omfang må det understrekes at jeg berører kun deler av teorien. Områdene som her vil bli gjennomgått ytterligere er ytre og indre motivasjon.

2.4.1.1 Indre og ytre motivasjon

Deci og Ryan skiller mellom fem typer motivasjon, skillen er satt etter hvor selvbestemt/autonom en handling oppleves. Én type skildres som indrestyrt, og fire typer som ytre styrt motivasjon. Ved **indre motivasjon** kreves ikke ytre påvirkninger fordi aktiviteten har sin egen belønning i form av glede, og dette blir en verdi i seg selv (Deci & Ryan, 2000). Motivasjonen kommer dermed innenfra og selve aktiviteten er gjerne et mål i seg selv. Det antydes at indre motivasjon har større drivkraft enn ytre motivasjon, og anses derfor som den optimale formen for motivasjon. Det er lettere å motivere seg for noe man er genuint interessert i. Hvis elevene føler en tilfredsstillende av sine behov i sitt arbeid vil de kunne utvikle seg, trives og være motivert for læring.

Ved **ytre motivasjon** har aktiviteten en instrumentell verdi. Motivasjonen for oppgaven er å oppnå ytre konsekvenser som ros fra lærer, belønning, eller det å ikke få straff. Deci og Ryan skiller mellom fire ulike ytre motivasjon, alt etter grad av selvbestemmelse. Ved ytre påvirkninger som setter i gang en handling er motivasjonen styrt utenfra, og kalles for *ytre regulert* motivasjon. Denne formen er den minst autonome, og drivkraften for handlingen er i form av belønning eller straff (Deci & Ryan, 2000;2002). En annen motivasjonsform reguleres gjennom *introjeksjon*. Her føler individet press fra utsiden i form av internalisering. Altså noe som kommer utenfra og blir en del av det indre. Men årsaken til handlingen ansees fortsatt for å ikke være i personen selv. Handlingen utføres for å forhindre evt. skyld eller dårlig samvittighet, eller for å fremme seg selv (Deci & Ryan, 2000;2002). Motivasjon kan også reguleres gjennom *indentifisering*. Her føler individet mer selvbestemmelse, og aksepterer de underliggende verdiene for selve aktiviteten. Et eksempel kan være at en elev lærer seg noe, fordi oppgaven har en stor verdi (Deci & Ryan, 2000;2002). Den siste ytre styrte motivasjonen er *integring*. Her anses handlingen viktig og samsvarer med verdier og behov. Forskjellen mellom indre- og integring som motivasjon er at individet ser viktigheten med handlingen, men utfører ikke oppgaven pga. dens egenverdi (Deci & Ryan, 2000;2002).

SDT bygger på tanken om at mennesker har tre psykologiske behov; *selvbestemmelse*, *kompetanse* og *tilhørighet* som motiverer. Teorien er nyttig for å forstå hvordan disse psykologiske behovene og kontekstuelle faktorer har en innvirkning på indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Det antas at alle mennesker har disse behovene, derfor er ikke teorien opptatt av styrken på behovene, men heller graden av tilfredsstillelse. Den indre motivasjonen påvirkes i den grad behovene blir tilfredsstilt. Hvis behovene hos elevene ikke blir imøtekommet, vil det undergrave deres indre motivasjon, og i tillegg være negativt for deres mentale helse og velvære. På den andre siden kan den indre motivasjonen hos elevene ifølge Deci og Ryan fremmes og utvikles ved å gi elevene selvbestemmelse/autonomi, stimuli av deres kompetanse og sørge for at de føler tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

SDT legger mest vekt på behovet selvbestemmelse/autonomi. Det handler om at menneskers behov for valgfrihet, og at atferden er frivillig. Selvbestemt atferd er altså atferd som oppleves frivillig og på eget initiativ for individet, og som er basert på egne interesser, men også ut fra integrerte verdier og som er regulert ut i fra egne valg. I skolesammenheng handler det om elevmedvirkning, og det å få påvirke egen lærings situasjon og det å få mulighet til å komme med innspill. Det er stor forskjell mellom aktiviteter som er selvbestemte og aktiviteter som gjennomføres pga. ytre påvirkning/ytre motivasjon i form av belønning, ros, straff, tvang etc. Jo større ytre påvirkning, jo mer vil den indre motivasjonen bli undergravd (Deci og Ryan, 2000). Kompetanse som er det andre grunnleggende behovet handler om at mennesker har behov for mestringsfølelse og det å lykkes. (Deci & Ryan, 2000). Det å kunne mestre er en viktig drivkraft å kunne engasjer og motivere seg for vanskelige oppgaver, og ikke minst for å ha utholdenhet når oppgavens vanskelighetsnivået spisser seg til. På den andre siden vil elevene miste lysten til å delta i aktiviteter som de selv føler at de ikke behersker (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det er derfor viktig med tilpasset opplæring slik at aktivitetene er innenfor den nærmeste utviklingssonen hos den enkelte elev. Selv om autonomi og kompetanse har vist seg å være de mest innflytelsesrike påvirkningsfaktorene på indre motivasjon, er også tilhørighet en sentral faktor. Tilhørighet viser til behovet for sosial interaksjon med andre mennesker. Tilhørighet er et av basisbehovene i Maslows behovshierarki, noe som også viser viktigheten med å få dette behovet tilfredsstilt. Mennesker har behov for å føle trygghet, verdsettelse, respekt og omsorg (Deci & Ryan, 2000). Forskning viser at tilhørighet, emosjonell støtte og en god relasjon mellom lærer og elev fremmer elevens motivasjon for læring og skolearbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Det er viktig å påpeke at ytre og indre motivasjon ikke er statiske tilstander, men de er avhengige av person, tid og kontekst. En aktivitet kan være indre motivert for en elev, og ytre for en annen. Motivasjonen kan også endres. En elev kan være indre motivert for en oppgave, til å bli ytre motivert, og motsatt (Schunk m.fl., 2010). I situasjoner hvor indre motivasjon er fratredende, kan ytre

motivasjon være essensielt for at oppgaver/aktiviteter skal utføres. Det som er viktig er å vite hvordan man kan promotere selvbestemt atferd som kan vare over lengre tid (Deci og Ryan, 2002).

2.5 Motivasjon og vurdering

Vurdering for læring skal fremme læring og utviklingen hos den enkelte elev, samt virke veiledende og motiverende. Barn har en medfødt nysgjerrighet og motivasjon for læring som må støttes og videreutvikles gjennom hele utdanningsløpet (Meld. St. 16. (2006-2007), s.11). Det er godt dokumentert at undervisvurdering med tilbakemeldinger som sier noe om kvaliteten på elevens arbeid, og som i tillegg gir råd for hvordan eleven kan forbedre seg, kan øke elevens motivasjon og læring. (Meld. St. 22 (2010-2011), s. 60). Når man vurderer for læring kan eleven få motivasjon i form av at eleven har klart noe/ oppnådd noe, og vil som følge av dette motiveres til å jobbe videre. Det samme gjelder om oppgaven/aktiviteten har forbedringspotensial, og eleven motiveres til å jobbe videre mot et bedre resultat. Når vurderingen skal bidra til å styre elevenes attribusjon i retning innsats og strategi, må den vise at eleven har fremgang, og at innsats gir resultater. Dette kan bare oppnås når kriteriegrunnlaget for vurderingen tar utgangspunkt i individuelle mål som er tilpasset hver enkelt elev (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Det er viktig at man som lærer utøver en læringsorientert vurderingspraksis, og bruker tydelige mål for opplæringen og kjennetegn på måloppnåelse (Meld. St. 11 (2008-2009), s.13). Det er også viktig at det legges til rette for egenvurdering og elevinvolvering. Når elevene får lov til å sette egne mål, reflektere og vurdere sin egen læring, samt ta del i undervisningen fremmes motivasjon. En slik elevmedvirkning er viktig for at læringsmål og aktiviteter skal oppleves av elevene som en del av deres egen læring, og er en sentral del av det å være selvbestemt innenfor visse gitte rammer (Meld. St. 22 (2010 – 2011, s. 16). For at vurdering- og lærings situasjoner skal være motiverende og gi et positivt utbytte, viser forskning at lærer-elev-relasjon er viktig (Federici & Skaalvik, 2013). Det en lærer sier og foretar seg tolker eleven ut i fra den relasjonen han/hun har til læreren. I en trygg relasjon mellom elev og lærer kan lærerens eventuelle kritiske kommentarer til elevens adferd bli tatt imot og vurdert som omtanke og hjelp. Er relasjonen mindre god kan de samme kommentarene bli oppfattet som sarkasme og avvisning (Røkenes & Hanssen, 2012). Det som er viktig er at man hele tiden vurderer *for* læring, og fremmer motivasjon og mestringfølelse hos den enkelte elev.

3. FORSKNINGSMETODE

Valg av metode vil fortelle hvordan man skal fremskaffe eller etterprøve kunnskap. Metode er verktøyet vårt i møte med det vi vil undersøke, og som vil hjelpe oss å samle inn informasjonen vi trenger (Dalland, 2012). Det finnes mange forskjellige måter å definere metode. Ordet metode stammer fra de to greske ordene «meta» som betyr *etter*, og «hodos» som betyr *vei*. I følge etymologien betyr det «å følge en bestemt vei mot et mål» (Tranøy, 2014). Dette gjenspeiler også Halvorsen (2008) sin definisjon, nemlig at metode er en systematisk måte å undersøke virkeligheten på. Forskningsmetoden man velger må alltid sees i samsvar med oppgavens formål og ikke minst problemstilling. Formålet med denne oppgaven er å skape en større forståelse og utvidet kunnskap om motivasjon innenfor vurdering for læring.

3.1 Valg av forskningsmetode

For å bevare problemstillingen «*Hvilken plass har motivasjon innenfor vurdering for læring*» var det innlysende å benytte kvalitativ metode. Jeg innhentet data gjennom både datastøttede intervju og ett halvstrukturert intervju. Grunnen til at det ble datastøttede intervju var på grunn av tidsklemma hos informantene, og to stykker ønsket å besvare spørsmålene via mail. Dette medførte at vi var fysisk atskilte når spørsmålene ble besvart. En utfordring i forskningsprosessen ved å benytte en slik form for intervju, var at jeg ikke kunne komme med oppfølgingsspørsmål der og da, samt dette med at «stemmeleie og mimikk farger ord», ble en erfaring og en observasjon som ble utelukket. Den siste informanten hadde tid til å møte meg, og intervjuet ble gjennomført på informantens arbeidsplass. Dette for at vedkommende skulle omgi seg trygge omgivelser. Under intervjuet benyttet jeg båndopptaker. Denne var til god hjelp da jeg slapp å iherdig notere, noe som skapte en større ro under intervjuet. Etter intervjuet snakket jeg inn min øyeblikkelige tanker rundt det som ble sagt, noe som var til stor hjelp når jeg skulle ta fatt på analysen. Etter at opptaket var transkribert, slettet jeg alt på båndopptakeren.

De fikk alle samme spørsmål, og de svarte alle svært utfyllende og på en engasjerende måte. Fordelen med en strukturert tilnærming er at svarene er sammenlignbare, siden alle informantene har svart på de samme spørsmålene (Thagaard, 2013). Kvalitative metoder benytter seg av ulike strategier for innsamling av data, men bygger i hovedsak på teorier om menneskelig erfaring (fenomenologi) og fortolkning (hermeneutikk) (Befring, 2015; Christoffersen & Johannessen, 2012). Forskningsmetoden jeg benyttet henter inspirasjon fra de to vitenskapsteoretiske retningene fenomenologi og hermeneutikk. Oppgaven har en induktiv tilnærming, hvor tyngdepunkt er i fenomenologisk retning hvor intervjuobjektens erfaringer, intensjoner og holdninger er det essensielle (ibid.). Samt fortolkningen av datainnsamlingen er den delen av forskningsprosessen som henspiller seg til

hermeneutisk teori. Siden disse vitenskapelige tradisjonene utgjør en stor relevans innen kvalitativ forskning, finner jeg det riktig å gi en kort videre presentasjon av dem.

3.1.1 Fenomenologi

Den fenomenologiske tankeretningen ble utviklet av Edmund Husserl, en tsjekkisk-tysk filosof. Husserl utviklet begrepet *livsverden* som er selve kjernen i fenomenologien. Livsverden betyr den konkrete verden hver og en av oss erfarer og lever i (Svendsen, 2015). Utgangspunktet for fenomenologiske studier innebærer at forskeren prøver å forstå verden og virkeligheten gjennom informantenes øyne. For å forstå verden må vi først forstå mennesket. Det er vi mennesker som konstituerer virkeligheten, og ikke omvendt. I følge Kvale (2002) er det å samtale en grunnleggende kommunikasjonsmåte for oss mennesker. Vi snakker med hverandre - vi interagerer, stiller spørsmål og besvarer spørsmål. Gjennom en slik konversasjon lærer vi nettopp hverandre å kjenne og lære om andres erfaringer, følelser og håp, og ergo om den verden vi lever i (Kvale, 2002). Ved å besvare problemstillingen med en fenomenologisk tilnærming, medfører det både styrker og svakheter. Metoden er svært egnet for at jeg som forsker kan gå i dybden og innhente detaljert informasjon fra et lite utvalg av informanter. Samt jeg får et innblikk i informantenes meninger, erfaringer, intensjoner og deres engasjement innenfor vurdering for læring og motivasjon.

En styrke i mitt materiale er at samtlige av informantene har jobbet jevnt med fenomenet jeg forsker på. Informantene fikk spørsmålene tilsendt på forhånd, og dette kan sees både som en styrke og en svakhet for forskningsresultatet. En svakhet kan være at informantene fikk tid til å tenke på spørsmålene og endre sin mening på denne måten. Styrken ved å gi informantene spørsmålene på forhånd, ga informanten tid til å nettopp tenke igjennom spørsmålene, noe som kunne berolige informanten, for å ikke være usikker på hva som kom henne imøte. Samtidig kan det hende at svarene ble mer utfyllende fordi de fikk tid til å tenke igjennom nettopp sine erfaringer, følelser, observasjon etc. på forhånd. Svakheten med en fenomenologisk tilnærming i min oppgave er faren for de få utvalgte subjektivitet som jeg legger til grunn i forskningen min. Det er ikke med sikkerhet at jeg får en fullt innblikk av fenomenets sider. Samtidig har jeg som forsker en subjektiv forforståelse. Hvis jeg verken eksplisitt eller implisitt klarer å sette den til side, kan det prege det perspektivet jeg imøtekommer informantene med.

3.1.2. Hermeneutikk

Hermeneutikken stammer fra det greske ordet «hermeneutike», som betyr tekstkunst. Altså hermeneutikken er læren om teksttolkning (Alnes, 2015). Metoden har en aktuell rolle i analyse av både historiske og empiriske data som har en direkte formidlende funksjon, hvor budskapet kan tolkes (Befring, 2015). Uansett om språket er muntlig eller skriftlig blir det oppfattet som tekst (Postholm, 2010). Som forsker med hermeneutiske briller må man tolke for å kunne forstå mennesker tanker,

følelser og erfaringer. Man må leve seg inn i menneskets livsverden for å kunne få tak i meningen bak deres følelser, tanker og erfaringer. Prosessen starter med en forforståelse, og den videreutvikles når det innhentes nye erfaringer som tolkes, som fører til en utvidet forståelse. Denne prosessen er også kjent som den hermeneutiske sirkel, eller spiral (Befring, 2015; Postholm, 2010).

Innenfor hermeneutikken er det umulig å være helt objektiv. Forforståelser gjør oss til den vi er både eksplisitt og implisitt. I hermeneutikken er det forutsatt at man har førforestillinger, og bruker disse i tolkningsprosessen. I fenomenologien er det motsatt, der skal jeg som nevnt sette min subjektive forståelse til side, og se verden gjennom informantenes øyne. Et krav som stilles til meg som forsker er å være bevisst og ha selvinnsett i min egen forforståelse. Det er viktig at jeg har forståelse for hvilke «briller» jeg ser i gjennom. Jeg må legge mine forforståelser til side under intervjuene, samt innhente den når jeg skal finne mening i det innsamlede materialet.

3.2 Utvalg

Mange forskere mener at det bør gjennomføres datainnsamling helt til forskeren ikke lengre kan innhente ny informasjon. Dvs. man får en «grenseverdi» eller et metningspunkt hvor det ikke er hensiktsmessig å hente inn ny data (Christoffersen & Johannessen, 2012). For å finne svar på min problemstilling, har jeg valgt et strategisk utvalg og målgruppen jeg har valgt er homogen. Altså informantene var relativt like hverandre på flere kriterier. På grunn av ressurser og oppgavens størrelse er denne utvalgsstrategien basert på at ved en homogen målgruppe er informantene relativt like på flere kriterier, noen som fører til at man trenger færre informanter enn om målgruppen hadde vært heterogen (Christoffersen & Johannessen, 2012). Det empiriske materialet besto av tre kvinnelige lærer. Grunnen til at det akkurat ble valgt tre informanter og ikke én, var for å få et større spekter av meninger, kunnskap, og muligheten til å se innholdet opp mot hverandre. Det å få innblikk i de ulike meningene hos informantene forhindrer også feilaktige generaliseringer, enten eksplisitt eller implisitt. Informantenes ansiennitet innen læreryrket var mellom 10-20 år. De hadde alle erfaringer og kvalifikasjoner rundt vurdering for læring, noen som resulterte i god førstehåndsinformasjon. Alle informantene jobbet på ulike skoler, og hadde dermed ingen jobbreasjon til hverandre.

3.3 Intervjuguide

Jeg jobbet mye med intervjuguide på forhånd. Det var svært viktig å fokusere på at spørsmålene mine var relevante og i samsvar med problemstillingen min, noe som også Dalland (2012) skriver er viktig. Under utarbeidelse av intervjuguiden ble det viktig å finne en best mulig rekkefølge på spørsmålene. Jeg startet med enkle fakta relaterte spørsmål, om hvor lenge de hadde jobbet som lærer, og hvor gamle de var. Deretter kom jeg inn på dybdespørsmålene som var relevante for min forskning og problemstilling. Jeg var veldig fokusert på at spørsmålene ikke skulle være i noen form for veiledende. Jeg ville at de skulle være så åpne som mulig, slik at informantene sto fritt til å svare innenfor rammen

av spørsmålene. På denne måten kunne jeg være tryggere på at jeg fikk informantenes subjektive tanker og erfaringer.

3.5 Forskningsetiske prinsipper

Under hele oppgaveprosessen er forvaltningsloven og forskningsetiske prinsipper blitt fulgt. Alle informantene ble informert om at innhentet materiale ville bli ivaretatt som taushetsbelagt informasjon og konfidensielt, og brukt slik at informantene ikke kunne bli identifisert (Thagaard, 2013). Det ble også informert om at de kunne på hvilket som helt tidspunkt innen oppgaven innleveringsfrist 30 mai 2016 kunne trekke seg og sine opplysninger uten å begrunne det. Jeg vil i videre tekst bruke «informanter» som et fellesbegrep når jeg omtaler alle informantene samtidig. Når jeg henviser til dem som enkeltpersoner vil jeg bruke pseudonymene; Tina, Mette og Siri.

3.6 Forskningens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet

De empiriske dataene jeg har samlet under oppgaven skriveforløp er ikke selve virkeligheten, men representasjoner av virkeligheten. Dataene utgjør bindeleddet mellom virkeligheten og analysen og tolkningen av virkeligheten (Christoffersen & Johannessen, 2012). Min for forståelse har mye å si for hvordan jeg analyserer og tolker de innhentede dataene. Jeg vil bruke begreper som troverdighet istedenfor validitet, bekreftbarhet istedenfor validitet og overførbarhet istedenfor generalisering.

«Troverdighet er knyttet til om forskningen utføres på en tillitsvekkende måte. Bekreftbarhet knyttes til kvaliteten av tolkningen og om den forståelsen det enkelte prosjekt fører til, støttes av annen forskning. Overførbarhet har referanse til om tolkninger som er basert på en enkelt undersøkelse, også kan gjelde i andre sammenhenger» (Thagaard, 2013)

Troverdigheten i oppgaven kan styrkes ved en troverdig forskningsmetodisk dokumentasjon (Creswell, 2015 i Befring, 2015; Thagaard, 2013). Dette innebærer at forskningsprosessen min er beskrevet så grundig at andre kan følge prosedyrene i videre studie. Jeg har sikret troverdigheten ved å skape god relasjon til informantene, og ved å beskrive forskningsprosessen min grundig. Jeg har i tillegg lest en god del teori, samt jobbet med oppgavens tema alle de tre årene jeg har studert. Noen som kan svekke troverdigheten er om informantene har unngått å si informasjon som er relevant, noe som kunne være en mulig når det ble litt avstand mellom meg som forsker og de informantene som besvarte spørsmålene via e-post. Det var også derfor svært viktig at jeg forklarte hensikten med min forskning, og at alle svar ville bli anonymisert. Noe som i tillegg styrker troverdigheten er at jeg tolker de empiriske dataene opp imot teoretiske perspektiver, samt jeg har vært klar over min for forståelse og standpunkt for temaet i min forskning.

Bekreftbarheten vil øke ved at jeg knyttet og tolket de empiriske funnene opp imot teori. Det innsamlede empiriske materialet skulle bygge opp under de tolkningene jeg gjorde. Min for forståelse

kan ha virket inn på mine tolkninger uten at jeg selv var innforstått med dette. Jeg har gjennom helle forskningsprosessen forsøkt å tilstrebe en objektiv status. Det har også vært nyttig for meg å få veiledning på denne oppgaven. Det å se min egen tekst gjennom noen andres øyne har vært en stor og nyttig ressurs.

Overførbarheten i oppgaven kan diskuteres, og kommer an på øyet som ser. Ved å intervju tre personer, kan jeg gjengi utsagnene og disse personene sine meninger, erfaringer og tanker, men jeg kan ikke etter denne kvalitative forskingen påstå at alle personer har de samme oppfatningene. Samtidig er det i denne sammenheng snakk om overførbarhet og ikke generalisering. De informantene jeg intervjuet hadde stor kompetanse og erfaring innenfor temaet jeg forsket på, og dermed kan funnene være overførbare i en lignende sammenheng og kontekst. Altså hvis en som leser min tekst kjenner seg igjen, så kan det sies å være en overførbarhet, men dette blir opp til leseren selv.

3.7 Analyseprosess

Etter intervjuene var innhentet og gjennomført, begynte jeg å bearbeide det innsamlede materialet. Dette brukte jeg lang tid på. Jeg transkriberte og strukturerte svarene i kategorier med utgangspunkt i den teoretiske rammen, men også ut i fra funnene i empirien. Utover de åpenbare svarene, prøvde jeg å analysere og lese mellom linjene i det informantene hadde sagt. Under hele forskningsprosessen har jeg skrevet ned tanker og refleksjoner. Dette for å ikke glemme noe, men også for å kunne utvikle og bearbeide de ulike refleksjonene.

4. RESULTATER MED DRØFTING I LYS AV TEORI

Etter å ha gjennomført alle tre intervjuene, kom det tydelig frem at alle informantene hadde mange tanker og meninger omkring vurdering for læring og motivasjon. Alle fremsto som svært engasjerte og opplyste i forhold til forskningstemaet. I betraktning at ingen av informantene hadde noen jobbreasjon til hverandre, var det overraskende hvor likt de hadde svart på spørsmålene. I dette kapitlet trekkes informantenes tanker og meninger rundt temaet frem, og de blir drøftet i lys av teorien presentert i kapittel 2.

4.1 Informantenes tanker om vurdering for læring

Ut i fra intervjuene viste alle informantene at de syntes vurdering for læring er et bra satsningsområde, og de ser alle verdien med å implementer vurdering for læring inn sin vurderingspraksis. Da den nasjonale satsingen startet i 2010 trodde Tina at dette var nok et blaff, som ville dabbe av. Hun innså etterhvert at det var et bra satsningsområdet, med et positivt utbytte for både seg og sine elever. Samtlige av informantene ble spurt om hva de selv la i begrepet vurdering for læring. De nevnte bl.a. tydelige mål, undervisvurdering, egenvurdering, utvikling, tilbakemelding og framovermelding. Deres tanker rundt vurdering for læring er i samsvar med utdanningsdirektoratet fire prinsipper for god

undervisvurdering. Elevene skal forstå og vite hva som forventes av dem, samt få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet deres og hva de må jobbe videre med. De skal i tillegg integreres i læringsarbeidet ved å blant annet vurdere eget arbeid og innsats (Udir, 2014b). Disse prinsippene kan sees i sammenheng med sosiokulturell læringsteori som har som grunntanke at læring skjer ved handling, og elevene lærer dermed mer ved å delta aktivt i læringsprosessen (Lyngsnes & Rismark, 2007). Læreren med mer erfaring vil fungere som en stillasbygger. Elevene trenger noen som gir instruksjoner, en som tilpasser aktivitetene og læringsstrategier ut i fra deres behov, og en som stiller spørsmål som vil hjelpe de videre i læringsprosessen, og som etter hvert vil føre til at deres nærmeste utviklingszone utvides. Når elevene blir mer selvstendige fjernes stillasen gradvis. (Lyngsnes & Rismark, 2007; Slemmen, 2010). Informantene er alle samstemte om at ved bruk av vurdering for læring, og at elevene deltar aktivt i læringsprosessen er et veldig positivt tiltak. Siri sier at hun *«føler elevene blir mer ansvarliggjort i forhold til egen læring med vurdering for læring, og at de tåler bedre tilbakemeldinger om hva som bør gjøres annerledes.»*. Aktiv elevdeltakelse bidrar til at elevene blir mer bevisst egne læringsprosesser og ikke minst de blir egen aktør i egen læring.

Alle informantene jobbet med vurdering for læring og hadde integrert vurdering for læring inn i sin undervisning og vurderingspraksis. Ved å endre fokus, medførte det en bevissthet rundt noen utfordringer. Før vurdering for læring ble innført i norske skoler, ble vurdering utført i form av vurdering av læring. Ved kapitellprøver fikk elevene (fom. 8 års.trinn) en karakter og noen kommentarer fra læreren. Et aber med en slik vurdering er at elevene kun ser karakteren, og ikke kommentaren fra læreren. Ett tall i form av en karakter sier ingenting om hva elevene må jobbe med for å komme seg videre. Dette påpekte Tina og hun syntes det var bra at det også nå fokuseres på veiledning og vurdering underveis og ikke kun fokus på ståsted etter endt tema.

4.2 Vurdering for læring og behov for selvbestemmelse

I følge SDT handler selvbestemmelse om at elevene i skolesammenheng har behov for å ta egne, frivillige valg og vært aktive deltagere i egen læring (Deci og Ryan, 2000). Tina opplever i praksis at *«Dersom de selv føler at de har vært med å bestemme er de mye mer motivert for arbeidet. Når de vet kriteriene for egenvurderinga kan de bruke den som en sjekklister, slik kan de bli mer selvstendige. Ved egeninvolvering tenker kanskje eleven mer at «dette er det jeg som har bestemt», kontra «læreren har sagt at vi skal gjøre dette». Det første er mer positivt ladet enn det andre»* Det å få påvirke egen læringssituasjon og skape eierskap, og det å få mulighet til å komme med innspill sier informantene fremmer motivasjonen hos elevene.

En elev som er indre motivert vil som nevnt utføre en aktivitet på grunn av interessen for selve aktiviteten. Ytre faktorer som støtter menneskers selvbestemmelse kan være med å fremme den indre motivasjonen, mens allerede forventet belønning kan minske den (Deci & Ryan, 2002). For å forklare det litt nærmere kan man se for seg et tenkt eksempel hvor en elev synes det er gøy å pugge engelske

gloser. Hvis man da som lærer støtter elevens arbeid i form av å rose prestasjonen, og da støtter elevens selvbestemmelse og i tillegg behovet for kompetansen, kan man ut i fra SDT tenke seg at elevens indre motivasjon styrkes. Om en lærer forsøker å bruke ytre motivasjon og behavioristisk læringsteori ved å bruke klistremerker, eller smilefjes for hver gang eleven kan alle glosene utenat. Hvis dette foregår over lengre tid, kan det i verste fall føre til at eleven mister interessen i å pugge gloser, og handlingen vil ikke lengre være autonom, men ytre motivert. Alle informantene bruker en eller annen form for et belønningssystem eller et ros-system i form av klistremerker, smilefjes, tommel opp etc., og et slikt system er nokså vanlig i skolen. Et slikt system trenger ikke å være direkte negativt. Ytre motivasjon som drivkraft, er bedre enn ingen drivkraft, som kan resultere i null læringsutbytte. Selv om eksemplet er oppdiktet, er det absolutt reelt i den virkelige skolehverdagen. Det illustrerer hvordan positive tilbakemeldinger på elevenes presentasjoner kan ha en positiv innvirkning på elevens indre motivasjon, men også motpolen hvor belønning i verste fall kan føre til negative konsekvenser for elevenes motivasjon. Det som er viktig er at man er klar over faresonen, og belønner og anerkjenner riktig, og at belønningen ikke går utover elevenes selvbestemmelse og indre motivasjon.

4.3 Vurdering for læring og behov for kompetanse

Elevenes behov for kompetanse kan ved bruk av vurdering for læring tilfredsstilles på flere måter. Det bør brukes tydelige mål og forventninger. Når læreren skaper bevissthet og oversikt over hva som skal læres, samt hva som kjennetegner en god prestasjon, kan dette motivere elevene til å jobbe målrettet. Elevene skal hele tiden strekke seg etter nye mål, og samtlige av de tre informantene påpekte hvor viktig det er med tydelige mål og at det formidles hva som forventes av dem. Dette er i tråd med § 3-1 forskrift til opplæringslova (Opplæringslova, 2009).

Det å ha tydelige mål kan i større grad være med å bevisstgjøre elevene selv på hva de må jobbe mer med. Siri opplevde under kontaktmøtene at elevene var blitt mer bevisst på sine styrker og svakheter «(...) mange av elevene selv har gode forslag til hva de kan bli bedre på, og hva de ønsker å sette seg som mål fremover. Elevene har blitt mer bevisst på hvordan de lærer og på hva som er målet.» Mette forteller at «Ved at det blir veldig klart hva som kreves av dem gjør at de forstår veien mot målet bedre, og de har det klarere for seg hva de skal gjøre. De er avhengig av en voksen som forteller dem hva som er bra, hva som kan bli bedre og hva som kreves av dem. Når det er klart, og de skal sette i gang arbeidet mestrer de det uten særlig støtta fra en voksen.» Ut i fra disse utsagnene kan man se at elevene blir også mer selvstendige ved bruk av tydelige mål og forventninger, i tillegg får de større innsikt i hva de kan, og ikke minst hva som kreves og hva de må øve mer på. Når elevene vet hva de skal jobbe med og hva som kreves kan det antas at elevene blir mer motivert for å ilagge den nødvendige innsatsen for mestring. Dette så fremst at forventninger og mål er tilpasset den enkelte elevs behov.

På den andre side er det viktig at det ikke til enhver tid *kun* brukes spesifikke målsetninger. Det kan tenkes at dette gir negative konsekvenser for læringsprosessen. Elevene kan få et innsnevret syn og at de motiveres til å fokusere på det enkle og konkrete fremfor at de får utviklet en totalbevissthet om det helhetlige bilde de skal lære. Et slikt fokus kan gå på bekostning av elevenes selvbestemmelse. Som lærer må man finne en god balanse mellom spesifikke og helhetlige målsetninger, fordi helhetlige målsetninger kan også oppleves som lite motiverende hvis elevene ikke forstår hva de blir mål i.

Behovet for kompetanse kan også tilfredsstilles ved at elevene jevnlig får tilbakemeldinger på hva de gjør og hvordan de ligger an i forhold til målene. Lærerens tilbakemeldinger kan fremme indre motivasjon hos elevene ved å samarbeide og samtale med den enkelte elev om progresjon og veien videre. *Mette konstaterer at «det at eleven får positive tilbakemeldinger på det de har gjort gjør at de får troen på seg selv, og det er enklere å stå på videre.»* Siri fastslår at *«man må kjenne eleven godt for å kunne gi gode tilbakemeldinger som eleven kan nyttiggjøre seg. Dette finner man ut ved å prøve ulike metoder i opplæringa. I VFL har vi fått mange enkle og praktiske tips som gjør at måten vi underviser på og gir tilbakemeldinger på varieres. Det blir mer motiverende for eleven å lære når det ikke blir det samme hele tiden.»* Siri og Mette føler at vurdering for læring har bidratt og åpnet for flere muligheter i hvordan man kan gi gode og betydningsfulle tilbakemelding. Gode tilbakemeldinger er essensielt for læring og motivasjon. Elevene kan oppleve mestring og utvikling ved at tilbakemeldingene bygger bro mellom den nåværende forståelsen og gitte mål. Dette kan sees i sammenheng med kognitiv læringsteori. Når det er ubalanse mellom det eleven kan og skal lære oppstår det en ubalanse som det ønskes å få dekt. Denne kognitive konflikten mellom nåværende kunnskap og ny vil motivere for læring.

Elever har behov for mestringsfølelse og det å lykkes. Tina og Mette indikerer at det kan være en utfordring å motivere elevene til å stå på, og motivere de for videre arbeid. De funderte begge på hvilken framovermelding det skal gis til elevene som får til alt. Skal man aldri si til elevene at noe er perfekt/bra, uten å ha med et *«men»*? Det å få elevene til å skjønne at det stadig er nye mål å arbeidet mot kan være demotiverende for noen. Et kjent utsagt i skolen som Mette påpekte er at en elev sier *«Det blir nå aldri bra nok heller»*. Det snakkes mye om viktigheten med motivasjon, og at det er den sentrale faktoren for at læring skal oppstå. Det å få beskjed i det ene øyeblikk at noe er kjempebra, etterfulgt med et *«men»*, kan påvirke mestringsfølelsen over den gode prestasjonen de har gjort i negativ forstand. Elevmangfoldet er stort og elevene tolker og mottar tilbakemeldinger ulik. For noen elever kan en framovermelding motivere for videre arbeid, mens for andre kan det være demotiverende, og de kan miste motivasjonen for å lære og det videre arbeid. Hvordan elever tolker og mottar vurderingene de får, kan ha en sammenheng med hvilken motivasjon som driver aktivitet de gjør. Er det ytre motivasjon/påvirkning i form av ros fra læreren, eller belønning som har drevet aktivitet. Eller er det indre motivasjon der gleden og interessen i aktiviteten selv som er driveren og

belønningen. Ikke absolutt alle aktiviteter i skolen er av typen slik at de gir indre tilfredsstillelse eller glede hos alle elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Hvis motivasjonen hos elevene er ytre regulert, og målet er å få fullført eller ros eller å unngå straff, kan det være svært demotiverende å få nye mål å jobbe videre med. Mette gjør oppmerksom på at *«det er viktig å tenke over hvordan du formulerer deg i vurderingen, og forklarer eleven at nå er dette målet nådd. Da setter vi oss et nytt mål, og hvis du vil oppnå et bra resultat så kreves følgende»*. Ved en slik tilbakemelding får eleven en bekreftelse på at det spesifikke målet er nådd, men for å forstå det helhetlige bilde må ett nytt mål settes. På denne måten kan man bevare den eksisterende motivasjon av å mestre et oppnådd mål, og i tillegg veilede og motivere eleven til å utvide sin kompetanse i retning nye mål. Hvis elevene er indre motivert for aktiviteten, og atferden er i lys av at de har lyst, kan nye mål og framovermelding motivere for videre arbeid. Indre motivasjon har større drivkraft enn ytre motivasjon, og det å få nye mål å jobbe med kan sees som mer lystbetont når atferden springer ut fra interesse og glede over de ulike aktivitetene for å nå målene. Hvis elevene føler en tilfredsstillelse av sine behov i sitt arbeid vil de også kunne utvikle seg og være motivert for læring. Det som er viktig å ha i bakhodet når man gir underveisvurdering er at tilbakemeldingene som gis må være motiverende og tilpasset hvert enkelt elevs behov og forutsetninger. På denne måten kan tilbakemeldingene brukes til å skape tro på faglig utvikling og viktigste av alt fremme motivasjon hvor elevene føler at sine behov og forutsetninger blir sett.

4.4 Vurdering for læring og behov for tilhørighet

Med fokus på vurdering for læring kan behovet for tilhørighet tilfredsstilles ved en god lærer-elev-relasjon og ved at elevene får ta aktiv del i læringsprosessen i form av elevinvolvering og elevmedvirkning. Tilhørighet er et av basisbehovene i Maslows behovspyramide, og elevene vil derfor bevisst og ubevisst søke etter sosial trygghet og tilhørighet i sine omgivelser. Tilhørighet er det tredje grunnleggende psykologiske behovet Deci og Ryan ser på som sentralt å tilfredsstilles for skape en iboende motivasjon for en aktivitet. Slik som Deci og Ryan (2000) sier har mennesker et behov for trygghet, verdsettelse, respekt og omsorg. Det er særdeles viktig at alle lærere implementer dette i sin profesjon. For at elevene nettopp skal føle tilhørighet, trygghet og verdsettelse er lærer-elev-relasjon viktig. Alle informantene er også tydelige på at relasjon mellom lærer og elev er en sentral faktor for elevenes motivasjon. Siri indikerer at *«for å lære må eleven trives og føle seg likt. Læreren må kjenne eleven for å kunne tilpasse undervisningen og for å kunne gi tilbakemeldinger og framovermeldinger som han/hun kan nytte seg av»*. Mette slår fast at relasjon er svært viktig for elevenes motivasjon. *«Hvis jeg kjenner eleven godt er det enklere å skape en god relasjon. Da vet du hvordan du på best mulig måte kan veilede eleven videre mot læringsmålet. Du vet også hvordan den eleven lærer best, og hva som motiverer han/henne. Elevene blir mer motiverte av en lærer som de liker har en god relasjon til, enn en lærer som de ikke kjenner, og ikke har en god relasjon til»*. Tina forteller at *«har man dårlig*

kjemi med noen så motiverer det ikke til læring. Da kan man også tolke vurderingene feil. Relasjonsbygging er noe av det viktigste en lærer jobber med. Da lærer man elevene bedre å kjenne, både interesser og behov. Eleven vet også at han kan stole på deg, og tør kanskje oftere å ta opp ting med deg – både private og faglige.».

Elevmedvirkning og-involvering er med på å tilfredsstillere elevens behov for tilhørighet og fremme indre motivasjon. I følge kognitiv læringsteori er også aktiv deltakelse en forutsetning for at elevene skal lære. Dersom elevene føler de har valgmuligheter, vil de også oppleve selvbestemmelse. Alle informantene svarte at elevmedvirkning vil fremme motivasjon. Det kan tenkes at elevene opplever større kontroll over læringsutbyttet når læreren støtter autonom aktivitet, og åpner opp for medvirkning. Jeg spurte informantene om de brukte å se utvikling av elevenes faglige kompetanse etter vurderingssituasjonene. Alle informantene svarte at de brukte å se utvikling, men i ulik grad. Mette forteller at *«Ja, det har jeg opplevd flere ganger. Elevene har tatt til seg det jeg har sagt, og arbeidet med det og utviklet seg i riktig retning. Enda tydeligere blir denne fremgangen hvis elevene har vært med å bestemme vurderingskriteriene, og hva som ligger i dem. Det er lettere å motivere seg for å arbeide mot et mål som du har vært med å bestemme selv enn at noen bestemmer alt for deg.»*. Mette opplever faglig fremgang hos elevene etter undervisningsvurderingene. Hun sier også at utviklingen er mer tydelig når elevene har vært aktivt deltakende. Tina tror at *«(...) ved å la elevene delta i kriterielagingen så vil de få et mer «eierskap» til målene. De vet mer hva de går ut på, og hva de skal lære.»*. Både Tina og Mette sine utsagt kan ses i tråd med at når elevene får mulighet til å være aktiv deltakende, fremmes selvbestemmelse, som nettopp er grunnlaget for indre motivasjon. Når elevene er indre motivert vil også innsats og prestasjon følge hakk i hel. Når elevene får mulighet til å påvirke og ta valg, kan man unngå ytre motivasjon i form av ytre regulering og introjeksjon. Selv om elevene vil oppleve tilhørighet og selvbestemmelse kan fortsatt ytre motivasjon være drivkraften, men mest sannsynlig mer i retning identifisering og integrering. Elevene aksepterer de underliggende verdiene for selve aktiviteten og handlingen vil være mer i samsvarer med deres verdier og behov. Det essensielle her er at når elevene opplever at de involveres, vil det bidra til at deres behov for tilhørighet tilfredsstillelse.

Når Siri skal hjelpe elevene med en oppgave prøver hun å få *«(...) elevene til å tenke selv før de får et svar, eller gi dem små hint, dette ser jeg gjør at mange kommer seg videre, og føler at de har greid alt på egen hånd.»*. Dette eksemplet viser tydelig parallellen mellom vurdering for læring og sosiokulturell læringsteori. Elevene er i sin nærmeste utviklingszone, og Siri med mer kompetanse hjelper elevene på vei i riktig retning. I tillegg viser Siri ubevist/Implisitt at hun fokuserer på innsats, og ikke resultater. Dette kan være men å styrke den indre motivasjonen ved at mestringsfølelse fremmes. Tina har endret undervisningen sin, for å involvere alle elevene i klassen mer. *«Mens jeg tidligere ba elevene om å rekke opp hånda for å avgi et svar, trekker jeg nå ispinne på hvem som skal svare. Slik*

blir også de beskjedne elevene mer delaktige. Dersom elevene står fast kan de spørre medelevene om hjelp. Elevene vil få et større følelse av tilhørighet innenfor det sosiale fellesskapet. Her må det også nevnes at noen elever kan synes det er ubehagelig å måtte snakke høyt i et klasserom. I en slik situasjon viser det hvor viktig det er at lærer kjenner sine elever, slik at uheldige situasjoner kan unngås. I verste fall kan en slik metode svekke tilhørighet istedenfor for å tilfredsstillere.

4.5 Vurdering for læring og motivasjon et samspill med tilpasset opplæring

Elevmangfoldet er stort og elevene har ulike kompetanse, forutsetninger og faglig utvikling. Derfor er det svært viktig at vurderingen tilpasses den enkelte elev for å kunne fremme motivasjon. Informantene ble spurt om hvordan de tilpasset vurderingen til elevene. Tina utbroderer om at «*TPO er viktig! Jeg ser an behovet til hver enkelt elev. Dette er en vurdering som pågår hele tiden, da behovet stadig vil være i endring. Ofte i kriteriene mine skriver jeg de kriteriene for lav måloppnåelse først, deretter middels og nederst kommer de for høy måloppnåelse. Slik ser de også hva som kreves for å få høy måloppnåelse «Jeg ser også an hvor mange tilbakemeldinger eleven bør få. Noen er kun mottakelig for en tilbakemelding per vurdering, mens andre kan ta imot flere. Jeg prøver å passe på at det ikke blir for mange punkter hver gang, da det kan ta fra dem motivasjonen. For noen elever er det nok med tommelfinger-vurdering, mens for andre må det gis verbale eller skriftlige tilbakemeldinger.»*. Når Silje tilpasser vurderingen ser hun an personligheten til elevene, samt hun spiller også på relasjonen mellom elevene og seg imellom. «*Noen liker godt humor, og da kan vi tøyse litt med det som er gjort og hvordan en kan jobbe videre, hva som er lurt og ikke lurt. Noen er vare for kritikk, og der prøver jeg å fokusere på det som er bra og hva de kan gjøre mer av, og bare komme med små, «ufarlige» tips på veien. Dessuten er det viktig at forventningene er forskjellige til de forskjellige elevene, og at elevene vet hva som forventes av akkurat dem.»*. Det å behandle elevene likt, er nettopp ved å behandle de ulikt. Det på grunn av de ulike forutsetningene til den enkelte. Mette fokuserer på å gi positive tilbakemeldinger, som er med på å bidra til å motivere for videre arbeid. «*Når det gjelder de største elevene, så bruker jeg bestandig å skrive en kommentar ved siden av blid munn eller sur munn. Kommentaren legger vekt på hva er bra, hva kan bli bedre og tips til hva som kreves av eleven «Bruker også å skrive noe som: stå på videre, dette mestrer du, jeg skal hjelpe deg. Jeg har sett flere ganger at dette er med på å øke motivasjonen (...)*». Det som går igjen hos alle informantene er at alle gir tilbakemelding på det som er bra, samt de vurderer også det som må jobbes videre med. Dette er i tråd med undervisningsvurdering. Informantene gir tilbakemelding på nåværende ståsted, samt de motiverer og gir råd for at elevene skal heve seg, og erobre nye mål.

Når man tilpasser opplæringen hos elevene bruker man både bevist og ubevist sosiokulturell og kognitiv læringsteori. For at elevene skal kunne lære må vanskelighetsgraden og kompleksiteten være innenfor den enkeltes nærmeste utviklingssonen. For at dette skal være mulig må man som lærer

ha kjennskap til hva eleven kan, og hva som er innenfor rekkevidde. Er det for høy vanskelighetsgrad kan det medføre lav mestringsfølelse og motivasjonen. Når elevene mister motivasjon for aktivitetene de skal utføre, kan det hende læreren begynner med ytre regulering i form av motivasjon. Store deler av oppmerksomheten kan bli tatt vekk fra aktiviteten, noe som kan være med å svekke prestasjonen eller redusere lysten til å drive med aktivisten hvis belønning og straff blir fraværende. Den indre motivasjonen vil også bli lav. Når opplæringen tilpasses må det hele tas i betraktning hva eleven kan nå, og ut i fra dette settes nye mål. Dette er i samsvar med kognitiv læringsteori. Elevene vil akkomodere den nye kunnskapen til den de besitter, og kompetansen deres utvides. For at elevene skal være motivert for å lære de nye målene, må de målene være i samsvar med elevenes forutsetninger og behov.

Ut i fra informantenes uttalelser er det et klart tegn at vurdering for læring kan betraktes som et effektivt verktøy i arbeidet med tilpasset opplæring. Å vurdere for læring, innebærer nettopp at opplysninger om elevenes læring brukes for å justere opplæringen slik at de opplever faglig utvikling. Ut i fra det som nettopp er omtalt, kan man se at de fire prinsippene for god undervisningsvurdering representerer ikke dermed noe nytt, men de viser til en tydelig sammenheng mellom vurdering for læring og tilpasset opplæring.

5. AVSLUTNING

Funnene i det empiriske materialet viser at motivasjon har en stor plass innenfor vurdering for læring. Det interessante med funnene er at de er i stor grad samsvar med teorien. Vurdering for læring er et bra satsningsområde, og alle informantene ser verdien med å implementere vurdering for læring inn i sin vurderingspraksis. En god undervisningsvurdering skal hjelpe elevene å forstå hva som forventes av dem, samt de skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet deres og hva de må jobbe videre med. Elevene skal i tillegg integreres i læringsarbeidet ved å blant annet å vurdere eget arbeid og innsats. Vurdering for læring er med på å fremme læring og motivasjon hos elevene. Det er ikke kun elevenes læringsutbytte og læreprosess som må vurderes, men også selve opplæringen og vurderingspraksisen. Vurdering og læring skal gå hånd i hånd samt det skal vurderes for å lære, og ikke lære for å bli vurdert. Vurderingen må utføres og gjennomføres på en motiverende måte for at elevene skal bli indre motivert. Indre motivasjon har større drivkraft enn ytre, og anses som den optimale formen for motivasjon. Ut i fra funnene kan vurdering for læring på mange måter fremme motivasjon for læring og utvikling ved at behovene for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet tas hensyn til.

Selvbestemmelse kan ut i fra funnene tilfredsstillende ved bruk av elevinvolvering. Det å få påvirke egen lærings situasjon og skape eierskap, og det å få mulighet til å komme med innspill fremmer

den indre motivasjonen. Det er også viktig at målene ikke kun er av spesifikk type. Elevene kan få et innsnevret syn og motiveres til å fokusere på det enkle og konkrete fremfor at de får utviklet en totalbevissthet om det helhetlige bilde de skal lære. En elev som er indre motivert vil utføre en aktivitet på grunn av interessen for selve aktiviteten. Ytre faktorer som støtter elevenes selvbestemmelse kan være med å fremme deres indre motivasjonen, men hvis elevene allerede forventet belønning kan motivasjonen svekkes. Dette er et av de mest tankevekkende funnene, og viser at en bevisstgjøring rundt viktigheten med å rose, belønne og anerkjenne elevene riktig er viktig. Ytre handlinger fra lærerens side som er ment for å motivere, kan få motsatt virkning og hemme elevenes indre motivasjon. Dette kan lett skje ved å gjentatte ganger roser resultat istedenfor prestasjoner og innsats. Om en lærer forsøker å bruke ytre motivasjon i form av ytre belønning, kan det tenkes at konsekvensene for elevenes motivasjon blir annerledes. Motivasjon hos elevene beveger seg fra å være i elevene til utenfor elevene. Handlingen vil ikke lengre være selvbestemt, men ytre motivert.

Elevenes behov for kompetanse kan ved bruk av vurdering for læring tilfredsstilles på flere måter. Det bør brukes tydelig mål og forventninger. Tydelige mål kan i større grad bevisstgjøre elevene selv på sine styrker og svakheter, samt hvordan de selv lærer. Behovet for kompetanse kan også tilfredsstilles ved at elevene jevnlig får tilbakemeldinger på hva de gjør og hvordan de ligger an i forhold til målene. Lærerens tilbakemeldinger kan fremme indre motivasjon hos elevene ved å samarbeide og samtale med den enkelte elev om progresjon og veien videre. Man må kjenne eleven godt for å kunne gi tilbakemeldinger som eleven kan nyttiggjøre seg av. Elevene kan oppleve mestring og utvikling når tilbakemeldingene bygger bro mellom nåværende forståelse og gitte mål. Funnene viser at det kan til tider være utfordrende å motivere elevene for videre arbeid. Det å få elevene til å skjønne at det stadig er nye mål å arbeide mot, kan virke demotiverende for noen elever. Informantene viser i denne sammenheng viktigheten med hvordan man formulerer seg i vurderingen. De viser også til viktigheten med at tilbakemeldingene er tilpasset hver enkelt elevs behov og forutsetninger. På denne måten kan tilbakemeldingene brukes til å skape tro på faglig utvikling og viktigst av alt fremme motivasjon hvor elevene føler at sine behov og forutsetninger blir sett.

Med fokus på vurdering for læring kan behovet for tilhørighet tilfredsstilles ved en god lærer-elev-relasjon. Informantene sier at for at elevene skal lære, må de trives og føle seg likt. Læreren må kjenne elevene for å kunne tilpasse undervisningen og for å kunne gi tilbakemeldinger og framovermeldinger som elevene kan nyttiggjøre seg av. Elevene blir mer motiverte av en lærer de liker enn en lærer de ikke har noen relasjon til. Ved en dårlig relasjon, kan vurdering som gis tolkes feil minke motivasjonen for videre læring. Som nevnt ovenfor viser det seg at elevinvolvering og medvirkning tilfredsstillt selvbestemmelsen hos elevene, men den er også med på å tilfredsstillt behovet for tilhørighet. Elevene vil oppleve at de blir hørt og sett, og dette kan styrke motivasjonen deres i stor grad. Ved å aktiv inkludere elevene i læringsprosessen kan man unngå ytre motivasjon i

form av ytre regulering og introjeksjon. Selv om elevene vil oppleve tilhørighet og selvbestemmelse kan fortsatt ytre motivasjon være drivkraften, men da mest sannsynlig i retning identifisering og integrering.

Motivasjon er abstrakt. Motivasjon har en sentral plass innenfor vurdering for læring, og kan både som nevnt fremme og hemme læring. Om vurderingspraksisen fremmer læring, har mye å si om hvordan man som lærer legger opp undervisningen og bruken av metoder, men også selve aktiviteten og innsatsen hos den enkelte elev er svært sentral. Elevmangfoldet er stort, og hva som motiverer elevene er både individuelt og svært varierende. Når en klasse er som et symfoniorkester, må en god lærer kunne spille på mange strenger. I kunnskapssamfunnet vi lever i får læring og veien til økt læring et større og større fokus. For å kunne motivere elevene til å lære, utvikle seg og stå på videre kan man med vurdering for læring som vurderingspraksis fungere som en stilasbygger og veiviser. Man må tilpasse tempoet ut i fra den enkelte elevs behov og forutsetning, og gi eleven tydelige koordinater oppover motbakken. Man må starte med sakte steg, og sakt men sikker vil elevene komme seg helt til topps, og utvikle seg og bli gode samfunnsborgere og få utnyttet sine evner og bli frie, opplyste, selvstendige og ansvarlige mennesker.

«For å klatre bratte bakker, er man nødt til å begynne med sakte steg»
-William Shakespeare

5.1 Videre forskning

Under hele prosessen har jeg fått bekreftet at motivasjon er både komplekst og abstrakt, og veldig situasjonsbetont. Dette forskningsprosjektet har innhentet empirisk materiale ut i fra et lærers synspunkt, tanker og refleksjoner. For å få et enda større grunnlag og innblikk hadde det vært interessant og nytteverdi å forsket mer på hvilke tanker og opplevelser elevene selv har om motivasjon rundt vurdering for læring, og hva som motiverer dem for å lære. Videre forskning kan forhåpentligvis bidra til en dypere forståelse av forholdet mellom vurdering for læring og motivasjon hos elevene.

Referanser

- Alnes, J.H. (2015). Hermeneutikk. *Store norske leksikon*. Hentet 24.03.2016 fra <https://snl.no/hermeneutikk>
- ARG. (2006). *Assessment in schools. Fit for purpose?* Hentet 11.03.2016 fra <http://www.mantleoftheexpert.com/wp-content/uploads/2008/03/Assessment-in-schools-Fit-for-Purpose-publication.pdf>
- Befring, E. (2015): *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Christoffersen, L. og Johannessen, A. (2012): *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag
- Christoffersen, L. og Johannessen, A. (2012): *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag
- Deci, E. L. og Ryan, R. M. (2000): The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 2000 11(4), 227-268 Hentet 13.04.2016 fra https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_DeciRyan_PIWhatWhy.pdf
- Deci, E. L. og Ryan, R. M. (2002): *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: The University of Rochester Press
- Engh, R. (2011): *Vurdering for læring i skolen. På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Engh, R., Dobson, S. og Høihilder, K.E. (2007): *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Federici, R. A og Skaalvik, E. M. (2013): Lærer–elev-relasjonen. Betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*, 2013(1), 58-63 Hentet 10.04.2016 fra http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_1_2013/BS_1-13_web_Federici_Skaalvik.pdf
- Halvorsen, K. (2008): *Å Forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 4.utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Kvale, S. (2002): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Lyngsnes, K. og Rismark, M. (2007): *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Meld. St. 16 (2006-2007). (2006). *Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet 18.04.2016 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 11. (2008-2009). (2008). *Læreren: Rollen og utdanningen*. Hentet 23.04.2016 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>

- Meld. St. 22 (2010-2011). (2010). *Motivasjon – Mestring – Muligheter: Ungdomstrinnet*. Hentet 10.04.2016 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 20 (2012-2013). (2012). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Hentet 23.04.2016 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova (1998). Kapittel 1. Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m. Hentet 25.01.2016 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Opplæringslova (1998). Forskrift til opplæringslova. Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring. Hentet 09.02. 2016 fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAsPITTEL_4
- Postholm, M.B. (2010): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Røkenes, O. H. og Hanssen, P. H. (2012): *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., og Meece, J. L. (2010). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. New Jersey: Pearson Prentice Hall
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2013): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slemmen, T. (2010): *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Svendsen, L.K. (2015). Edmund Husserl. *Store norske leksikon*. Hentet 23.03.2016 fra https://snl.no/Edmund_Husserl
- Thagaard, T. (2013): *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tranøy, K. E. (2014). Metode. *Store norske leksikon*. Hentet 03.02.2016 fra <https://snl.no/metode>
- Udir. (2014a). *Nasjonal satsning på vurdering for læring*. Hentet 12.04.2016 fra <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Nasjonal-satsing1/Nasjonal-satsing-pa-Vurdering-for-laring/>
- Udir. (2014b). *Fire prinsipper for god undervisvurdering*. Hentet 12.04.2016 fra <http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Nasjonal%20satsing/2/Grunlagsdokument%20for%20satsingen%20Vurdering%20for%201%C3%A6ring%20okt%202020111.pdf>

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Alder?

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

1. Hva legger du i begrepet vurdering for læring (VFL)?
 - *Hva slags erfaringer har du med VFL?*
 - *Opplever du noen utfordringer?*
2. Har du noen tanker rundt hvordan VFL kan være med å gjøre opplæringen mer motiverende og variert?
 - *Har lærer-elev-relasjon noe å si for elevenes motivasjon, på hvilken måte?*
3. Tror du vurdering for læring kan fremme motivasjon for læring hos elevene, evt. hvordan?
4. Bruker du å se utvikling av elevenes faglige kompetanse etter vurderingssituasjonene?
5. Hvordan har du erfart at VFL påvirker elevenes selvstendighet?
6. Hvilke tanker har du rundt egenvurdering og elevinvolvering?
 - *Styrker det selvstendigheten, evt. på hvilken måte?*
7. Tilpasset opplæring er viktig. Hvordan tilpasser du vurderingen hos elevene?
8. Bør lærernes arbeid vurderes, evt. hvorfor, hvorfor ikke?
9. Er det noe du vil legge til?

Vedlegg 2: Intervju 1

Intervjuguide

Alder?

30

Hvor lenge har du jobbe som lærer? Har ansiennitet fra 2006, dvs. 10 år. Har i disse årene hatt mammaperm i 2 perioder (å 10 mnd.)

1. Hva legger du i begrepet vurdering for læring (VFL)?

- *Hva slags erfaringer har du med VFL?*
- *Opplever du noen utfordringer?*

Jeg synes det kan være vanskelig å si noe om hvordan jeg jobber med VFL, da jeg føler at det er så implementert i min undervisning. Vi startet med VFL i 2010. Jeg var sikker på at dette bare var nok et blaff, slik som mange andre utviklingsområder er. Jeg valgte å ikke gå så dypt i innholdet, da jeg senere dette året skulle gå ut i svangerskapspermisjon. Overraskelsen var derfor stor da vi fortsatt jobbet med dette i 2012, og at folk faktisk syntes det var et flott satsningsområde. Da var det bare å hive seg rundt og bli med.

VFL for meg betyr fokus på underveismeldinger og framovermeldinger. Tidligere var det mye fokus på ståsted etter endt tema, det var kapittelprøver der elevene fikk en karakter og noen kommentarer fra læreren. Elevene så kun karakteren, og ikke kommentarene. Karakteren sa ikke noe om hva eleven måtte jobbe med for å komme seg videre.

Jeg har hovedsakelig arbeidet på mellomtrinnet etter at vi startet med VFL på min skole. Der har vi hatt mye fokus på 2 stjerner og 1 ønske. Elevene ble så drillet på dette at de nesten ble skuffet dersom de ikke skulle få gi to stjerner og ett ønske til hverandre ved presentasjoner eller andre elevaktiviteter. Jeg har også jobbet en del med at elevene skal få være med å sette kriterier for arbeid. Elevene føler de bidrar i læringen, men sannheten er kanskje noen ganger at jeg har loset dem den retningen jeg har ønsket at det skulle gå. Etter kriteriene er satt har elevene jobbet med aktivitetene, og gjort egenverdinger på hvordan det har gått. Ofte har jeg skrevet ut «sjekklista» (kriteriene) ved større oppgaver, f.eks. ved skriveoppgaver. Denne sjekklista har stort sett hatt en kolonne for egenvurdering, en for hverandrevurdering og en for lærers vurdering. Det virker som at elevene er ganske fornøyde med å kunne jobbe med en slik sjekkliste.

Ellers har jeg blitt mye mer bevisst på mål, og at målene skal være målbare. Elevene skal være synlig for meg og elevene til enhver tid. Jeg har hatt målene synlig både på tavla og opphengt i klasserommet, i tillegg til at de har stått på lekseplanen. Jeg har nå gått litt vekk fra å henge opp målene, men bruker lekseplanen jevnt. I stedet for å ha en ukeslutt der jeg sjekker målene, sjekker jeg mer underveis. Da tror jeg det blir et mer læringstrykk også midt i uka, og det er enklere å tilpasse opplæringa. Jeg er veldig fan av å bruke ispinnetmetoden – dvs. at jeg har en bukett med ispinner med elevenes navn stående på kateteret. Mens jeg tidligere ba elevene om å rekke opp hånda for å avgi et svar, trekker jeg nå ispinne på hvem som skal svare. Slik blir

også de beskjedne elevene mer delaktige. Dersom elevene står fast kan de spørre medelevene om hjelp.

Alt i alt synes jeg at jeg har hatt en god utvikling som lærer etter hvert som jeg ble mer dreven på å bruke VFL i undervisninga mi.

Utfordringer kan være tilbakemeldinger til de flinke elevene. Hvilke framovermeldinger skal man gi til de som får til alt? En annen utfordring med framovermeldinger er at elevene kan føle at det de gjør aldri blir bra nok. Hele tiden får de jo ting de må forbedre. Skal vi aldri si at dette var perfekt eller bra, uten å ha med «men»? En tredje utfordring er å ikke ha for mange punkt i framovermeldingene til de svakeste. Du har ofte så mye du skulle ha sagt for at de skal kunne heve seg, men dette er kanskje den gruppen som bør ha færrest punkt.

2. Har du noen tanker rundt hvordan VFL kan være med å gjøre opplæringen mer motiverende og variert?

- *Har lærer-elev-relasjon noe å si for elevenes motivasjon, på hvilken måte?*

Jeg tror at ved å la elevene delta i kriterielagingen så vil de få et mer «eierskap» til målene. De vet mer hva de går ut på, og hva de skal lære. Det å ha tydelig og målbare mål å jobbe etter er nok også en motivasjon. Ulike vurderinger, både egen- og hverandrevurdering tror jeg kan være motiverende. Men man må passe på at ingen blir «uthengt» på noe vis. Elevene må vurdere hverandre etter gitte kriterier, eller 2 stjerner og 1 ønske. Man må også være bevisst på sammensetningen av grupper/læringsvenner. Ved å få underveis- og framovervurdering vet eleven hva han skal jobbe mer med for å få en bedre kompetanse. De vet som kreves av dem til enhver tid.

Klart lærer-elev-relasjonen er viktig! Har man dårlig kjemi med noen så motiverer det ikke til læring. Da kan man også tolke vurderingene feil. Relasjonsbygging er noe av det viktigste en lærer jobber med. Da lærer man elevene bedre å kjenne, både interesser og behov. Eleven vet også at han kan stole på deg, og tør kanskje oftere å ta opp ting med deg – både private og faglige.

3. Tror du vurdering for læring kan fremme motivasjon for læring hos elevene, evt. hvordan?

Dette skrev jeg litt om i forrige spørsmål. (Målbare mål, vurderinger, vet hva som kreves)

4. Bruker du å se utvikling av elevenes faglige kompetanse etter vurderingssituasjonene?

Ja, både hos de sterke og de svake.

5. Hvordan har du erfart at VFL påvirker elevenes selvstendighet?

Når de vet hva målene er blir de veldig målbevisste når de jobber. De vet også at dersom de allerede kan disse målene, kan de gi meg «bevis» på det. De ser også selv hvilket ferdighetsnivå de er på, og hvilke oppgaver de må jobbe mer med. Under fagsamtalene/elevsamtalene er elevene veldig bevisste på hva de kan og hva de bør jobbe mer med, og de vet godt hvordan de best arbeider.

6. Hvilke tanker har du rundt egenvurdering og elevinvolvering?

- *Styrker det selvstendigheten, evt. på hvilken måte?*

Alt med måte, sier jeg. Elevene skal ikke involveres i alt. Enkelte ting er det faktisk læreren som bør bestemme. Samtidig går det an å la elevene *tro* at de er involvert. Elevene på mellomtrinnet er ganske greie slik. Det er utrolig hvordan man kan snakke i rundt dem. Elevinvolvering er viktig for at elevene skal være motivert. Dersom de selv føler at de har vært med å bestemme er de mye mer motivert for arbeidet. Når de vet kriteriene for egenvurderinga kan de bruke den som en sjekkliste, slik kan de bli mer selvstendige. Ved egeninvolvering tenker kanskje eleven mer at «dette er det jeg som har bestemt», kontra «læreren har sagt at vi skal gjøre dette». Det første mer positivt ladet enn det andre.

7. Tilpasset opplæring er viktig. Hvordan tilpasser du vurderingen hos elevene?

Helt enig, TPO er viktig! Jeg ser an behovet til hver enkelt elev. Dette er en vurdering som pågår hele tiden, da behovet stadig vil være i endring. Ofte i kriteriene mine skriver jeg de kriteriene for lav måloppnåelse først, deretter middels og nederst kommer de for høy måloppnåelse. Slik ser de også hva som kreves for å få høy måloppnåelse. Jeg ser også an hvor mange tilbakemeldinger eleven bør få. Noen er kun mottakelig for en tilbakemelding per vurdering, mens andre kan ta imot flere. Jeg prøver å passe på at det ikke blir for mange punkter hver gang, da det kan ta fra dem motivasjonen. For noen elever er det nok med tommelfinger-vurdering, mens for andre må det gis verbale eller skriftlige tilbakemeldinger.

8. Bør lærernes arbeid vurderes, evt. hvorfor, hvorfor ikke?

Vi har mye å jobbe med vi også. Men også her gjelder det å ha tydelige kriterier i vurderinga. Ellers kan det lett bli haking på enkeltlærere. Det er viktig for relasjonen at også elevene føler de blir hørt, samtidig kan det ødelegge for relasjonen dersom alt som kommer fram er negativt.

9. Er det noe du vil legge til?

Vedlegg 3: Intervju 2

Intervjuguide

Alder?

29

Hvor lenge har du jobbe som lærer?

Siden 2009

1. Hva legger du i begrepet vurdering for læring (VFL)?

At eleven hele tiden får vurdering av det de gjør, muntlig mens de jobber, kommentarer på lekser, elevene vurderer seg selv og andre. At elevene skal vite hvordan de skal komme seg fremover og bli bedre.

- *Hva slags erfaringer har du med VFL?*

Jobbet med oppgaver vi har fått fra koordinator for VFL, ting vi skal prøve ut.

- *Opplever du noen utfordringer?*

Veldig positiv til VFL. Mye praktiske tips og vi ser nytten av det vi lærer. Vi får sjansen til å forbedre ting vi kanskje ikke har tenkt over på samme måte tidligere, samtidig som vi også ser at vi jo allerede gjør mye bra.

Det føles alltid som en utfordring når man må gå inn i seg selv og se på hva som kan forbedres, og faktisk gjøre noe med det, da det krever en innsats for å endre vaner. Men når vi først er i gang, så ser vi nytten og bruksverdien av det vi gjør.

2. Har du noen tanker rundt hvordan VFL kan være med å gjøre opplæringen mer motiverende og variert?

Man må kjenne eleven godt for å kunne gi gode tilbakemeldinger som eleven kan nyttiggjøre seg. Dette finner man ut ved å prøve ulike metoder i opplæringa. I VFL har vi fått mange enkle og praktiske tips som gjør at måten vi underviser på og gir tilbakemeldinger på varierer. Det blir mer motiverende for eleven å lære når det ikke blir det samme hele tiden.

- *Har lærer-elev-relasjon noe å si for elevenes motivasjon, på hvilken måte?*

For å lære må eleven trives og føle seg likt. Læreren må kjenne eleven for å kunne tilpasse undervisningen og for å kunne gi tilbakemeldinger og framovermeldinger som han/hun kan nyttiggjøre seg.

3. Tror du vurdering for læring kan fremme motivasjon for læring hos elevene, evt. hvordan?

Jeg mener at når elevene vet hva de skal lære, hvorfor, og hvordan, så blir det lettere for eleven å gjøre en innsats. Når eleven underveis får meldinger om hvordan veien bør gå videre, blir det også lettere for eleven å mestre. Å mestre noe ser jeg at gjerne fører til mer motivasjon. Hos flere av mine elever har jeg sett at ros gir mersmak, og at konstruktiv kritikk gjør at de senker skuldrene fordi de da vet hvordan de skal jobbe videre og vet hva som forventes av dem.

4. Bruker du å se utvikling av elevenes faglige kompetanse etter vurderingssituasjonene?

På 2.trinn vurderer vi hele tiden, da mye ligger på et veldig lavt nivå enda. Det går mye i muntlige tilbakemeldinger/framovermeldinger mens de jobber og i samtaler med elevene. Jeg ser nå på kontaktmøtene at mange av elevene selv har gode forslag til hva de kan bli bedre på, og hva de ønsker å sette seg som mål fremover. Elevene har blitt mer bevisst på hvordan de lærer og på hva som er målet.

5. Hvordan har du erfart at VFL påvirker elevenes selvstendighet?

Veldig mange forstår godt hva de bør jobbe med og hva de gjør bra. Når elevene vurderer hverandre er de gode på å komme med konstruktiv kritikk, og å ta imot det. Jeg føler elevene blir gjort mer ansvarlige i forhold til egen læring med VFL, og at de tåler bedre tilbakemeldinger om hva som bør gjøres annerledes. De har også en god forståelse for at vi lærer forskjellig, og at det forventes ulikt av ulike barn, at vi alle er forskjellige.

6. Hvilke tanker har du rundt egenvurdering og elevinvolvering?

Elevene i min klasse vurderer ofte seg selv og andre. Dette er ofte på penskrift, da dette er et «ufarlig» område å få kritikk på fra andre. Seg selv vurderer de underveis i mange typer arbeid. Om de spør på hjelp, prøver jeg å få elevene til å tenke selv før de får et svar, eller gi dem små hint, dette ser jeg gjør at mange kommer seg videre, og føler at de har greid alt på egen hånd.

- *Styrker det selvstendigheten, evt. på hvilken måte?*

De fleste elevene er veldig kritiske til sitt eget arbeid, men ikke på en slik måte at de føler de har gjort det dårlig. De har blitt gode til å sette ord på hva som er bra, og hva som kunne vært bedre. Mange synes det er veldig greit å finne ut dette selv i stedet for at det er jeg som påpeker det.

Ved ferdig arbeid er de fleste meget fornøyd med det de har prestert, og vil gjerne vise for andre.

Som sagt tidligere blir flere elever veldig bevisst på sine styrker og svakheter, og kommer gjerne med innspill på hvilke mål de kan jobbe ed framover for å bli enda bedre til noe.

7. Tilpasset opplæring er viktig. Hvordan tilpasser du vurderingen hos elevene?

Jeg ser an personligheten til eleven. Noen liker godt humor, og da kan vi tøyse litt med det som er gjort og hvordan en kan jobbe videre, hva som er lurt og ikke lurt.

Noen er vare for kritikk, og der prøver jeg å fokusere på det som er bra og hva de kan gjøre mer av, og bare komme med små, «ufarlige» tips på veien.

Dessuten er det viktig at forventningene er forskjellig til de forskjellige elevene, og at elevene vet hva som forventes av akkurat dem.

8. Bør lærernes arbeid vurderes, evt. hvorfor, hvorfor ikke?

Ofte er man jo alene med elevene i klasserommet, så om lærerne hadde observert hverandre innimellom, kunne man ha kommet med gode tips på hva som kan gjøres annerledes og hva som fungerer. En ser ikke alt som foregår i klasserommet når man er alene, og får ikke fulgt med på om alle elevene henger med til enhver tid. Ofte går man inn i et spor og har vansker med å komme seg ut av det. Da kan det være godt å få noen andres synspunkter, slik at man har mulighet til å forbedre og utvikle seg også som lærer.

9. Er det noe du vil legge til?

Vedlegg 4: Intervju 3

Intervjuguide

Alder?

30 år

Hvor lenge har du jobbe som lærer?

8 år

1. Hva legger du i begrepet vurdering for læring (VFL)?

Når jeg tenker på, og arbeider med vurdering for læring legger jeg vekt på at den vurderingen jeg gir til eleven enten det er muntlig eller skriftlig skal føre til at eleven utvikler seg, og tar et steg til i riktig retning (mot læringsmålet). Vurderingen skal legge vekt på: Hva er bra? Hva kan bli enda bedre? Og, hva skal til fra eleven sin side for at det som ikke er helt bra skal bli bedre? Samt mine forventninger til eleven.

- *Hva slags erfaringer har du med VFL?*

Jeg har vært både kontaktlærer, faglærer og spes.ped. lærer på 1.-7. trinn. Har arbeidet med VFL på ulike måter da det er viktig at vurderingen du gir er tilpasset eleven sitt nivå, slik at vedkommende faktisk forstår hva som er bra, og hva som kan bli bedre. Samtidig må vurderingen gis på en slik måte at eleven forstår hva som forventes videre av han/henne for at han/hun skal komme et skritt videre. Dette er ikke bestandig så lett i forhold til spes.ped. elevene som samtidig med dette sliter med sine utfordringer/diagnoser.

- *Opplever du noen utfordringer?*

Det som jeg har opplevd kan være en utfordring er å motivere eleven nok til at han/hun står på, og arbeider videre. Det er bestandig viktig å finne noe positivt og bra med det eleven har prestert, og som regel er ikke det noen utfordring. Men, eleven skal strekkes mot nye mål, og det å si til eleven at det perfekte er bra, også i neste setning si at for at dette skal bli bedre så må du... er ikke bestandig så enkelt. Det å få eleven til å skjønne at det stadig er nye mål, og arbeidet mot kan være demotiverende for noen. Har hatt elever som har sagt «det blir nå aldri bra nok heller». Da er det viktig å tenke over hvordan du formulerer deg i vurderingen, og forklarer eleven at nå er dette målet nådd. Da setter vi oss et nytt mål, og hvis du vil oppnå et bra resultat så kreves følgende.

2. Har du noen tanker rundt hvordan VFL kan være med å gjøre opplæringen mer motiverende og variert?

Motiverende: Elevene får være med å bestemme vurderingskriteriene. Hva skal til for at jeg skal få smilefjes? Altså et godt resultat.

Eleven får vite klart og tydelig hva som kreves av han/henne for at resultatet skal bli bra, og det er som regel med å motiverer vedkommende videre.

Variert: Jeg har den følelsen og opplevelsen at når VFL kom inn i skolen med fullt trykk, så ble det også mere fokus på tilpasset opplæring. Dette med at alle elevene i klasserommet har krav på tilpasset opplæring, og skal bestandig vite hva som er målet for undervisning. Og hva som kreves av hver enkelt for at målet skal nås. Hvis alle skal få utbytte av en undervisnings-time, så må man variere litt da vi alle er forskjellige og lærer forskjellige. Det er mange veier til målet, og ikke alle elevene lærer på samme måte.

- ***Har lærer-elev-relasjon noe å si for elevenes motivasjon, på hvilken måte?***

Ja, det mener jeg, og det har jeg også erfart. Hvis jeg kjenner eleven godt er det enklere å skape en god relasjon. Da vet du hvordan du på best mulig måte kan veilede eleven videre mot læringsmålet. Du vet også hvordan den eleven lærer best, og hva som motivere han/henne. Elevene blir mer motiverte av en lærer som de liker har en god relasjon til, enn en lærer som de ikke kjenner, og ikke har en god relasjon til.

3. Tror du vurdering for læring kan fremme motivasjon for læring hos elevene, evt. hvordan?

Ja, ved at de får være med å sette opp vurderingskriteriene selv. Elevene er ofte strengere mot seg selv enn hva vi lærerne er mot dem. Og, det er enklere å arbeide mot et mål som du har vært med å sette selv. Ved at elevene får vite hva som kreves av dem, og hva de må gjøre for å komme seg videre er også med å motivere til videre læring. Alt blir veldig tydelig og konkret.

4. Bruker du å se utvikling av elevenes faglige kompetanse etter vurderingssituasjonene?

Ja, det har jeg opplevd flere ganger. Elevene har tatt til seg det jeg har sagt, og arbeidet med det og utviklet seg i riktig retning. Enda tydeligere blir denne fremgangen hvis elevene har vært med å bestemme vurderingskriteriene, og hva som ligger i dem. Det er lettere å motivere seg for å arbeide mot et mål som du har vært med å bestemme selv enn at noen bestemmer alt for deg.

5. Hvordan har du erfart at VFL påvirker elevenes selvstendighet?

Med VFL så ble vi pedagoger flinkere til å tenke over hvordan vi skal veilede eleven for å komme seg videre. Underveisvurdering har nesten blitt viktigere enn sluttvurderingen. Det at eleven får positive tilbakemeldinger på det de har gjort gjør at de får troen på seg selv, og det er enklere å stå på videre. Ved at det blir veldig klart hva som kreves av dem gjør at de forstår veien mot målet bedre, og de har det klarere for seg hva de skal gjøre. De er avhengig av en

voksen som forteller dem hva som er bra, hva som kan bli bedre og hva som kreves av dem. Når det er klart, og de skal sette i gang arbeidet mestrer de det uten særlig støtte fra en voksen.

6. Hvilke tanker har du rundt egenvurdering og elevinvolvering?

- *Styrker det selvstendigheten, evt. på hvilken måte?*

Det er viktig å involvere elevene, for de må forstå hva som skal læres, og hva som er målet. Hvis eleven ikke vet hva som er læringsmålet, så vil de aldri lære. Når elevene vurderer seg selv eller andre lærer de mye av det. De ser at det er flere løsninger/muligheter som fører mot det samme målet.

7. Tilpasset opplæring er viktig. Hvordan tilpasser du vurderingen hos elevene?

På 1. og 2. trinnet har jeg brukt klistremerker, og ansikter med blid eller sur munn. Dette blir veldig konkret og forståelig for dem. Samtidig tar jeg en prat med hver enkelt om hva som kreves av de for at de skal få store klistremerker eller blid munn, og hva som kreves av de som allerede har fått det for at de skal få beholde det. Samme ordning har jeg brukt til spes.ped. elevene også. Men, da har jeg brukt tommel istedenfor blid eller sur munn. For dem er det ekstra viktig at responsen/vurderingen kommer med en gang. Så, her blir det mye muntlig vurdering. Når det gjelder de største elevene, så bruker jeg bestandig å skrive en kommentar ved siden av blid munn eller sur munn. Kommentaren legger vekt på hva er bra, hva kan bli bedre og tips til hva som kreves av eleven. Bruker også å skrive noe som: stå på videre, dette mestrer du, jeg skal hjelpe deg. Jeg har sett flere ganger at dette er med på å øke motivasjonen, og det er også de tilbakemeldingene jeg har fått fra elever og foreldre, at de har lyst til å arbeide videre, og strekke seg enda litt lengre.

8. Bør lærernes arbeid vurderes, evt. hvorfor, hvorfor ikke?

Ja, det mener jeg. Har god erfaring med kollegaveiledning. (Kolleger som observerer meg i undervisningssituasjonen, og gir meg tilbakemeldinger etterpå på hva som var bra, og hva jeg kan forbedre). På den måten reflektere jeg mere over min rolle, og min praksis for å prøve å forbedre den. Hvis jeg mestrer det er det noe elevene vil få nytte av. Det at jeg blir mere bevist hvordan jeg kommuniserer til elevene, hvordan jeg gir dem tilbakemeldinger på arbeid de har gjort eller ting de sier i klasserommet gjør at jeg arbeider for å bli flinkere.

9. Er det noe du vil legge til?

Opplasting av samtykkeskjema

Opplasting samtykkeskjema

Last opp pdf.-filen her. Maks én fil.

BESVARELSE

Filopplasting

Filnavn	5225992_cand-5250044_5224941
Filtype	pdf
Filstørrelse	16.576 KB
Opplastingstid	29.05.2016 15:42:50



Neste side
Besvarelse
vedlagt



SAMTYKKE TIL BRUK AV PROSJEKT, KANDIDAT-, BACHELOR- OG MASTEROPPGAVER

Forfatter(e):

Marthe Andersen

Norsk tittel:

Motivasjon innenfor vurdering for læring. -For å klatre bratte bakker, er man nødt til å begynne med sakte steg

Engelsk tittel:

Motivation within assessment for learning. -To climb steep hills requires a slow pace at first

Studieprogram:

Grunnskolelærer for 5.-10. trinn

Emnekode og navn:

GLU 360

Vi/jeg samtykker i at oppgaven kan publiseres på internett i fulltekst i Brage, Nords' åpne arkiv

Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre

Kan frigis fra: 30.05.2016

Dato: 29.05.2016

Marthe Andersen

