



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Dette mestrer jeg ikke...

I can not do this...

Kjersti Riple Heradstveit og Inga Tangen Solevåg

Grunnskolelærerutdanning 5-10

Avdeling for lærerutdanningen og idrett

Institutt for lærerutdanningene

Veileder: Sigve Høgheim

10.05.2019

Ord: 9673

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Sammendrag

I de senere årene har formativ vurdering fått en stor plass i skolehverdagen. Opplæringsloven sier at formativ vurdering skal kunne fremme elevens motivasjon og mestringsforventning. Vi har derfor valgt å utforme et tiltak som kan være med på å fremme mestringsforventningene hos elevene.

Tiltaket vår er i utgangspunktet hentet fra opplæringslova, der vi har hatt fokus på å følge loverket samtidig som å trekke inn nyttig teori for å utvikle tiltaket på best mulig måte. Samtidig ville vi også se på hvordan dette kunne påvirke elevenes motivasjon, innsats og mestring.

For å undersøke dette har vi tatt i bruk en kvantitativ forskningsmetode i form av et tiltakstudie, nærmere bestemt et kvasiekperiment. En test før og etter forskningsprosjektet var utgangspunktet for resultater som mestringsforventning, motivasjon og innsats.

Forord

Denne bacheloroppgaven er skrevet i sammenheng med tredje året på grunnskolelærer 5-10 ved Høgskulen på Vestlandet, avdeling Sogndal. Vi har tatt for oss et tema som vi finner interessant og spennende, og vi har hatt en utfordrende, spennende og lærerik forskningsprosess. Oppgaven har gitt oss ny kunnskap som vi vil ta med oss inn i læreryrket når den tiden kommer.

Den første vi har lyst å takke er veilederen vår Sigve Høgheim, som har hjulpet oss med gode råd gjennom hele prosessen. Takk for god veiledning og gode konstruktive tilbakemeldinger gjennom skriveprosessen vår.

Vi vil også takke lærere ved skolen der forskningen gikk for seg, og selvfølgelig en ekstra takk til 10.klassingene som bidro med å være respondenter i forskningen vår.

Til slutt vil vi takke familie og venner for gode ord, og for å ha troen på oss gjennom hele bachelorprosessen.

Kjersti Riple Heradstveit og Inga Tangen Solevåg,
Sogndal,
10. mai 2019

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
2.0 Teori	3
2.1 <i>Motivasjon</i>	3
2.2 <i>Hva er mestringsforventning?</i>	3
2.3 <i>Betydningen av mestringsforventning</i>	4
2.4 <i>Vurdering</i>	6
2.4.1 <i>Vurdering for læring</i>	6
2.4.2 <i>Vurdering av læring</i>	7
2.5 <i>Tilpasset opplæring</i>	7
2.6 <i>Mestringsforventning og vurdering</i>	8
3.0 Metode	10
3.1 <i>Kvalitativ eller kvantitativ metode</i>	10
3.2 <i>Valg av metode</i>	10
3.3 <i>Utvalg</i>	10
3.4 <i>Tiltaksstudier</i>	11
3.5 <i>Instrument</i>	11
3.6 <i>Gjennomføring</i>	12
3.7 <i>Reliabilitet og Validitet</i>	13
3.8 <i>Etske retningslinjer</i>	14
4.0 Resultat	16
4.1 <i>Deskriptiv statistikk over studievariabler</i>	16
4.2 <i>Motivasjon</i>	17
4.2.1 <i>Repetert måling ANOVA</i>	17
4.3 <i>Forventning</i>	18
4.3.1 <i>Repetert måling ANOVA</i>	18
4.4 <i>Mestring</i>	19
4.4.1 <i>Repetert måling ANOVA</i>	19
4.5 <i>Innsats</i>	20
5.0 Drøfting	21
5.1 <i>Motivasjon</i>	21
5.2 <i>Mestringsforventning</i>	23
5.3 <i>Innsats og mestring</i>	24
5.4 <i>Metodiske begrensninger</i>	25
5.5 <i>Videre forskning</i>	25
6.0 Avslutning	27
7.0 Kilder	28
8.0 Vedlegg	31
8.1 <i>Vedlegg 1</i>	32
8.2 <i>Vedlegg 2</i>	34
8.3 <i>Vedlegg 3</i>	35

1.0 Innledning

Vurdering har i de senere år fått en større plass i skolehverdagen og er en viktig faktor for å tilrettelegge for at alle elever skal kunne få tilpasset opplæring. Vurdering deles ofte inn i to ulike former, med to ulike formål. Formativ vurdering handler om vurdering for videre læring, mens summativ vurdering er vurdering av læring. Disse formene for vurdering kan virke inn på elevenes motivasjon ved at de blir kartlagt henholdsvis underveis, og etter endt arbeid. Forskrift til opplæringslova sier at "Undervegsvurdering i fag skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven aukar kompetansen sin i fag" (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-11). Undervegsvurdering kan således være et verktøy i formativ vurdering, og er dermed viktig for at hver enkelt elev skal få tilpasset opplæring for å kunne øke sin kompetanse og sine ferdigheter i de ulike fagene.

Internasjonal forskning viser at elevers motivasjon for skolearbeid synker med alderen (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 13). Dette er en utvikling en ønsker å snu, og i arbeidet med dette kan formativ vurdering være et verktøy. En viktig kilde til å skape motivasjon og innsats er erfaring med- og forventning om mestring (Bandura, 1997). Skaalvik og Skaalvik (2018) skriver at formativ vurdering vil kunne bidra til å gi elevene forståelse av hva de mestrer og hvordan de skal arbeide videre for å forbedre seg. Hvilket igjen kan skape motivasjon og forventning om mestring (s.212). Læreren fungerer som en støttespiller som skal veilede elevene ved å skape motivasjon og forventninger om mestring på vei mot et mål (Federici & Skaalvik, 2013, s. 59). Ut i fra dette kan vi trekke linjer til at læreren gjennom å tilrettelegge for gode arbeidsmetoder og innsats, vil kunne øke motivasjonen til elevene. På denne måten vil elevene kunne rustes til å ha tålmodighet i å løse arbeidsoppgaver og oppleve mestring, som videre kan skape et grunnlag for forventning om mestring.

Med formativ vurderings økte plass i skolen, og ideen om at den skal kunne øke både motivasjon og mestringsforventning, ønsker vi med vår problemstilling å se om alle lovord faktisk har rot i virkeligheten.

"Har formativ vurdering effekt på elevers mestringsforventning sammenlignet med summativ vurdering?"

Gjennom vår problemstilling ønsket vi å finne et tiltak som kunne synliggjøre effekten av formativ vurdering, og dens påvirkning på mestringsforventningene til elevene. I forskrift til opplæringslova

står det at formålet med vurdering er å kunne fremme elevenes læring underveis, og å vise elevenes kompetanse i faget (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-2). Vi valgte å gjennomføre et kvasieksperiment i to parallellklasser på 10.trinn i Sogn og Fjordane. Vi hadde tre uker praksis på denne skolen, hvor den første uken gikk ut på å bli bedre kjent med elevene samt å innhente ulik informasjon som var nødvendig i forkant, mens de to siste ukene gikk til å utføre forskningsprosjektet. Den ene klassen fungerte som en form for kontrollgruppe og mottok kun summativ vurdering, mens den andre klassen fikk satt inn tiltaket formativ vurdering. Den sistnevnte gruppen fungerte dermed som en eksperimentgruppe. Bakgrunnen for vårt resultat og drøfting er to identiske spørreundersøkelser som ble gjennomført før og etter forsikringsprosjektet.

Vi har utformet oppgaven vår ved at vi innleder med en teoridel. Vi har valgt å vektlegge motivasjon, mestringsforventning og vurdering i ulike former. Avslutningsvis i teoridelen oppsummerer vi hvorfor vi mener disse ulike temaene kan knyttes tett sammen til hverandre. Videre tar vi for oss valg av metode, innsamling av data og hvordan vi har gjennomført forskningsprosessen. Metodedelen kan anses noe omfattende, men dette på bakgrunn av at vi har vurdert det som relevant fordi gjennomføringen og tiltaket utgjør en betydelig og viktig del av vårt forskningsprosjekt. Videre vil våre funn bli presentert i en resultatdel etterfulgt av en drøfting av funnene. Avslutningsvis oppsummerer vi funnene våre opp i mot problemstillingen.

2.0 Teori

2.1 Motivasjon

Motivasjon er et vidt begrep som ikke kan observeres direkte, men viser heller til en opplevelse som kan knyttes til eksempelvis arbeid med skolearbeid. Motivasjon handler om hva som forårsaker aktivitet hos et individ, hva som vil holde denne aktiviteten ved like, hvor mye innsats som legges inn og hva som gir den mål, mening og retning (Imsen, 2014, s.294). Motivasjon reflekterer dermed innsatsen og utholdenheten en legger ned, og strategivalg som blir gjort i møte med oppgaver en ser på som utfordrende.

Motivasjon kan deles inn i to ulike overordnede kategorier, indre og ytre motivasjon. Forskjellen på disse to er hvor årsaken til aktivitet er lokalisert (Danielsen, 2017, s. 55). Indre motivasjon handler om opplevelse av selvbestemmelse og en drivkraft fra det indre som påvirker og har betydning for individets atferd. Individet kan altså oppfatte at en selv er aktør og handler som et selvstendig individ. En kan også tenke seg at indre motivasjon er nokså likt som engasjement, noe som vil si at det handler om følelser som glede, og atferd som innsats og utholdenhet. Ytre motivasjon derimot, innebærer at aktiviteter og oppgaver utføres fordi en vil oppnå et mål eller en belønning som kanskje ikke har noe med aktiviteten i seg selv å gjøre (Danielsen, 2017, s.57). Lokaliseringen for ytre motivasjon kommer derfor av at det er ytre årsaker til individets handlinger. Elever som kan ha som vane å trekke seg tilbake fra ulike aktiviteter i klasserommet, gi lett opp, eller viser misnøye kan drives fra en ytre motivasjon. Grunner til dette kan være manglende tilhørighet i skolemiljøet og opplevelsen av å mislykkes gang på gang. Derfor kan det være viktig at skolen og særlig lærere legger til rette for at elevene skal kunne skape indre motivasjon gjennom å oppleve glede og mestring i ulike aktiviteter på skolen.

2.2 Hva er mestringsforventning?

For å forklare mestringsforventning tar vi utgangspunkt i Albert Bandura sin teori om sosialkognitiv læring. Han bruker to betegnelser med lignende betydning innenfor dette begrepet, "self-efficacy" og "mastery expectations". Disse begrepene kan defineres som en persons bedømmelse av hvor godt han er i stand til å planlegge og gjennomføre bestemte handlinger eller oppgaver i gitte situasjoner (Skaalvik & skaalvik, 2018, s. 122). I dette legges det at alle har en innebygd forventning om hvordan en mestrer en gitt oppgave eller aktivitet. Elevene vil dermed ha forventninger til seg selv og hvordan de vil mestre ulike fag i skolen, og det vil være naturlig at forventningene vil variere i de ulike fagene.

Skaalvik og Skaalvik (2018) har et eksempel for å illustrere hvordan mestringsforventning kan utspille seg og bli påvirket. De skriver om en gutt som i en svømmehall har som mål å svømme 200 meter og har høye mestringsforventninger om å klare dette. Gutten ønsker også å svømme samme distanse når han er på hytten, men da det på tidspunktet er dårlig vær og kjølig temperatur fører det til lav mestringsforventning, noe som ender med at han gir opp målet. På denne måten illustrer de hvordan mestringsforventningene kan bli påvirket av konteksten og andre faktorer enn den spesifikke oppgaven det knyttes mestringsforventninger til, og at dette også ligger til begrepet om mestringsforventning (s. 123). Dette må en også legge til grunn i en klasseromssituasjon, og det er relevant å se på ytre faktorer som kan påvirke den enkelte elevs mestringsforventning. Forfatterne viser her at denne type forventning skiller seg fra hvordan en selv vurderer seg faglig, faglig selvvurdering, ved å i større grad konsentrere seg på om en vil klare noe enn hvor godt en vil klare det (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 123). På denne måten kan en innenfor ett og samme fag oppleve ulike mestringsforventninger da det baserer seg mer på det spesifikke, i form av en konkret oppgave, og ikke tar hensyn til faktorer som for eksempel hvor godt en vil gjøre noe sammenlignet med andre og sammenlignet med resten av faget (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 123). Ut i fra dette kan vi se at tilpasset opplæring til den enkelte elevs forutsetninger og kompetanse vil være nødvendig for å skape forventninger om mestring hos samtlige elever i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 124).

2.3 Betydningen av mestringsforventning

Mestringsforventningene våre har mye å si for hvordan vi møter, opplever og løser nye oppgaver og utfordringer. Høye forventninger til mestring vil gjøre en i stand til å se på disse møtene som nye muligheter en er ved godt mot til å kunne håndtere. Har en derimot lave forventninger til mestring vil det gjerne føre til at en raskt gir opp, og oppfatter situasjonen som truende (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 124). Vi oppsøker av natur gjerne situasjoner og aktiviteter som vi opplever som behagelige og tror vi har evnen til å mestre, og omvendt. Den viktigste kilden til å skape mestringsforventning er genuine mestringserfaringer (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 135) og vi er i stor grad avhengig av disse for å kunne skape mestringsforventninger. Det er dermed nødvendig å skape situasjoner hvor elevene opplever mestring og får mestringserfaringer.

Dette bekrefter også Bandura (1977) med hans teori om fire kilder til forventning om egen mestring. Tidligere erfaringer en har vil kunne skape forventninger til en bestemt atferd som vil føre til en respons, ubetydelig eller en form for straff. Ved å forestille seg fremtidige utbytter kan individer aktivere ulik atferd for å bli motivert (Bandura, 1977). For å tilrettelegge for mestring og forventning om mestring, må autentiske mestringsopplevelser være tilstede. Disse bygges opp gjennom å gi en eleven positive mestringserfaringer på oppgaver og utfordringer i det aktuelle faget. Eleven må

oppfatte oppgavene i faget som aktuelle, samtidig må aktiviteten kunne utfordre og være relevant for faget. For å oppnå autentiske mestringsopplevelser vil det også være viktig at resultatet eller erfaringen eleven har hatt tidligere er noe de har mestret før. Et verktøy for å oppnå indre motivasjon og mestring kan være tilpasset opplæring. I Banduras teori om self-efficacy er autentiske mestringsopplevelser en faktor som har stor påvirkning for videre mestring og motivasjon. Ved å ha troen på seg selv, vil den indre motivasjonen kunne øke med kompetansen (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013, s. 251).

Bandura (1977) beskriver tre andre kilder til forventning om egen mestring som er vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologiske reaksjoner. Vikarierende erfaringer handler om å lære noe av andres erfaringer, med andre ord at en lærer seg nye erfaringer som ikke fantes fra før av. Å oppleve at noen en føler er på høyde med en selv lykkes, kan øke forventningen om mestring til seg selv, ved at en tenker "når han klarer det, klarer jeg også det". På den andre siden kan en også redusere mestringsforventninger med å se noen som er på høyde med en selv mislykkes - "om han ikke klarer det, klarer ikke jeg det heller". En slik påvirkning vil kunne være større jo mindre erfaring en har i å utføre ulike handlinger. Derfor kan likheter som sosial bakgrunn, alder og kjønn være med på å øke sannsynligheten for å ta etter modellen. Bandura skiller mellom modeller som opptrer som trygge og feilfrie som han kaller mastery models, og modeller som viser samme frykt og usikkerhet, men som gradvis bygger opp forventning gjennom innsats og strategivalg, coping models. Elever som tar læring lett, kan tjene godt på mastery models, fordi det er en slags trygghet og sikkerhet om at en vil klare å gjennomføre oppgaven. Elever som tviler på egen læring og evner vil nok ha større nytte av å identifisere seg med noen som klarer oppgavene etter hvert og som ikke gir opp. Slike modeller kan i følge Bandura hjelpe til å forstå at vanskeligheter kan skyldes lite innsats og mangelfull erfaring, ikke dårlige evner.

Verbal overtalelse kan være med på å påvirke elevens forventning om egen mestring gjennom verbal overtalelse fra andre, eksempelvis foreldre og lærere. Positiv overtalelse, som "dette mestrer du", kan øke forventning om mestring, og på samme måte kan negative meldinger som "du klarer nok ikke å gjennomføre dette" redusere den. Når en lærer skal kunne overtale en elev om at han klarer en oppgave, er det essensielt at det ikke blir upersonlig og at lærer er klar over elevens kvaliteter. På den måten kan en tilpasse oppgavene slik at ferdighetsnivået henger sammen med elevens ferdigheter, hvor en gir konkrete og oppmuntrende tilbakemeldinger (Manger, et al., 2013, s. 256).

Den siste kognitive mestringsprosessen er fysiologiske reaksjoner. Vi hele tiden fysiologiske signaler fra kroppen, som for eksempel skjelving og sommerfugler i magen. Bandura (1997) mener at en

generell regel at et moderat fysiologisk aktiveringsnivå hos en person kan øke oppmerksomheten til personen og kan hjelpe med å utføre en ferdighet, men et høyt nivå kan gå ut over måten en utfører en oppgave på (Manger, et al., 2013, s. 257). Det er også dokumentert at humøret en er i når en feiler eller lykkes, kan påvirke forventning til egen mestring av oppgaver. Om en lykkes i godt humør, vil det kunne skape ekstra høy forventning om mestring, mens nederlag i dårlig humør vil kunne redusere forventning om egen mestring (Manger, et. al., 2013, s.257).

2.4 Vurdering

Vurdering kan defineres som bedømmelse av en elevs læringsprosess og læringsresultater (Tjeldvoll, 2014). Vurdering har en sentral plass gjennom hele grunnskolen i Norge i dag, dette til tross for at en ikke starter med karakterer før på ungdomsskolen. Mens det på de lave trinnene gis vurdering i form av tilbakemelding og lignende, får en fra 8. klasse av dette kombinert med karakterer. Vurdering blir ofte tenkt på som en måte å plassere elevene i bokser etter kompetanse og mestring. Sannheten er at vurdering har flere funksjoner enn dette. I tillegg til kategoriseringen kan den fungere som et verktøy for læreren til å se hvor elevene står sammenlignet med stedet de ideelt sett skulle ha vært på. På denne måten kan en legge opp undervisningen på en måte som tilpasser elevenes faglige ståsted. "Lærere trenger informasjon om elevenes utvikling og utfordringer slik at de kan justere undervisningen og imøtekomme deres behov" (Slemmen, 2010, s.27).

Slemmen (2010) skriver at vurderingens formål og funksjon er et sentralt tema i skoledebatten både Norge og verden ellers (s. 27). Spørsmål om vurderingens effekt er et aktuelt tema, og det er uenigheter rundt om den faktisk fremmer eller hemmer læring i skolen. Det skrives at undersøkelser har vist at vurdering fører med seg både positive og negative konsekvenser (Slemmen, 2010, s. 27). Vi deler ofte vurdering inn i to vurderingsformer som har to ulike formål, formativ vurdering og summativ vurdering. Den ene innebærer læring og den andre kontroll, og de har begge en sentral plass i skolen i dag.

2.4.1 Vurdering for læring

Vurdering for læring, også omtalt som formativ vurdering, vektlegger fremtidig læring og vurderingen blir et verktøy i denne prosessen. Slemmen (2010) skriver at læring er "(...) en planlagt prosess der informasjon om elevens kompetanse brukes av både læreren og eleven slik at 1) læreren kan tilpasse undervisningen, og 2) eleven kan justere sine egne læringsstrategier" (s. 63). Formålet er å legge til rette for videre læring, og ved hjelp av denne formen for vurdering kan en skape et grunnlag for tilpasset opplæring (Slemmen, 2010, s. 59). I praksis gjennomføres denne vurderingsformen eksempelvis ved at det gis muntlig individuell tilbakemelding på en prøve med en

fremovermelding, eller utfyllende kommentarer til hva som er bra og hvordan en kan forbedre en tekst. Utdanningsdirektoratet skriver at denne formen for vurdering bygger på fire prinsipper som kan gjøre elevene bedre i stand til å lære. Innholdet i disse er at elevene skal forstå hva som forventes av dem og hva som skal læres, at de får respons som forteller om kvaliteten på det de har gjort, innspill til hvordan prestasjonen kan forbedres og at de er involverte i eget læringsarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det blir derfor også viktig å bevisstgjøre elevene på egne læringsprosesser og gjøre dem i stand til å ta fatt på tilbakemeldingene de får.

2.4.2 Vurdering av læring

Summativ vurdering eller vurdering av læring, baserer seg på å måle hva elevene har lært, og hvilken kompetanse de sitter igjen med. Eksempel på denne type vurdering kan være eksamen eller en avsluttende prøve i et kapittel, hvor en i ettertid ikke skal arbeide med tema. En vurderer med andre ord hva elevene kan på et gitt tidspunkt og det blir gitt en form for sluttvurdering, ved eksempelvis karakter eller poengscore (Slemmen, 2010, s.72-73). Denne måten å vurdere på kan være enklere å gjennomføre i form av at den er avsluttende og bare fokuserer på det som er gjort. Dette til forskjell fra formativ vurdering, som konsentrerer seg om hva som videre kan arbeides med for videre læring, noe som gjerne gjør den mer tidkrevende. Denne vurderingsformen blir dermed vurderingsformen som omhandler kontroll av læring. Vurdering av læring forekommer både internt, eksternt og internasjonalt. Internt ved for eksempel tentamener, lokale prøver og kartlegging, eksternt ved nasjonale prøver eller eksamener, eller ved internasjonale undersøkelser som PISA. Avgangseksamener gir elevene sertifikat som stadfester deres kompetansenivå (Slemmen, 2010, s. 73), mens undersøkelsene kan være med i kartlegging av kompetansenivået i ulike regioner i Norge eller sette Norge i sammenligning med andre elevers kompetanse i andre land i verden. Disse kan da bidra til å sette i gang tiltak for å heve kompetansenivået nasjonalt.

2.5 Tilpasset opplæring

I den overordnede delen av læreplanverket står det at "skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring" (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det vil si at elevenes læring og utvikling skal ha fokus på skolen, der vi møter elever med blant annet ulik erfaring, forkunnskaper og forutsetninger. Tilpasset opplæring handler om at hver enkelt elev skal ha nytte av å gå på skolen (Bunting, 2014, s. 22) Opplæringen skal derfor tilpasses den enkelte elev, både med tanke på faglig kunnskap og opplevelsen av et fellesskap. Selve opplæringen har flere sider, og vurdering er en av dem (Bunting, 2014, s. 91). Dette vil si at vurdering også skal tilpasses den enkelte eleven så langt som det er mulig. For at alle skal kunne utvikle sin læringskurve både individuelt og i fellesskap er det viktig at en varierer i vurderingsmåter.

Det er mange forskjellige vurderingsmåter, men i forskrift til opplæringslova knyttes tilpasset opplæring til undervegsvurdering (Bunting, 2014, s. 94).

Undervegsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven aukar kompetansen sin i fag (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-11).

Vurdering har historisk sett i større grad blitt knyttet til formative hensikter enn summative. Det har blitt sett på som et nært forhold mellom det å gi elever fremovermeldinger basert på vurderinger gjort fra elevenes læringspotensial og et kriterium de har vært med på å utvikle, i tillegg til det å finne ut hvordan og hva eleven skal jobbe videre med. Dette formative fokuset, som ligger til grunn for satsing på vurdering for læring, gjør at vurdering og tilpasset undervisning knyttes tett sammen (Bunting, 2014, s. 94). Summativ vurdering har derimot basert seg på kriterier og mål som ikke er definert ut i fra elevens læringspotensial, men heller nasjonale kriterier og målsetning. Noe som igjen har mindre til felles med det å legge til rette for tilpasningen til den enkelte elev.

Tilstedeværelsen av en god relasjon mellom lærer og elev kan være viktig i tilpasset opplæring. Dette fordi en god relasjon mellom lærer kan bidra til et godt samspill klassen seg i mellom, samtaler mellom lærer - elev, og at læringsmiljøet kan bli et trygt sted hvor en kan oppleve mestring, læring og det å være utforskende (Federici & Skaalvik, 2013, s. 59). Det er også viktig at læreren viser respekt og omsorg til hver enkelt elev, og god individuell veiledning og støtte. Dette kan også dokumenteres av forskning, som viser at en slik støtte fra læreren kan være med på å fremme motivasjon, mestring og læring i skolen. Denne forskningen viser også at elever som opplever god støtte fra lærer oftere tar initiativ, er mer engasjert og har høyere mål enn andre. Samtidig har elevene også høyere forventninger om å mestre arbeidet i skolen (Patrick, Ryan & Kaplan, 2007).

2.6 Mestringsforventning og vurdering

Formativ vurdering kan se ut til å ha en stor påvirkning på motivasjonen eleven har i faget. Dette kan også forklares ved hjelp av Banduras (1997) teori om mestringsforventning. Bandura skriver at autentiske mestringsopplevelser vil påvirke hvordan elever møter utfordringer i lignende situasjoner. Dersom en opplever mestring i for eksempel det å skrive en norskoppgave, vil sannsynligheten være større for at en vil prøve seg på å skrive norskoppgaver igjen senere. Samtidig skriver også Bandura at verbal overtalelse kan være med på å virke inn på motivasjon og mestringsforventning. Dersom elevene kun får tilbakemeldinger som ikke gir signaler om at eleven har gode forutsetninger for mestring, - "dette mestrer du ikke", kan dette påvirke elevens mestringsforventninger negativt. En

konsekvens kan være at eleven ikke tror at han har noen forutsetninger til å kunne lykkes i arbeidet. Forskning viser at elever som har høy forventning om mestring har tilstrekkelige læringsstrategier og er mer selvregulerte enn elever med lavere forventning om egen mestring (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Dette støttes også av Overland (2007), som han hevder at troen på egen mestring og læring kan reduseres hvis man ikke har forventninger om å mestre. Overland mener derfor at det å lykkes med å oppleve mestring, både gjennom støtte fra lærer og på egenhånd, er en viktig faktor for å kunne gå aktivt inn i læringsprosessen og skape motivasjon og mestringsforventning til videre arbeid. Videre skriver han at det er viktig å tilpasse utfordring og oppgaver til den enkelte elevs forutsetning og muligheter. Ut fra forskningen som Skaalvik og Skaalvik (1996) viser til og som Overland støtter kan en derfor anta at formativ vurdering, som er et verktøy for tilpasset opplæring, kan være en positiv påvirkning på elevenes læring og forventning om mestring. Dette fordi konkrete og positive tilbakemeldinger kan føre til at eleven får tro på egen mestring. Da er det også viktig å gi elevene overkommelige og realistiske mål slik at de klarer å regulere seg så langt de kan uten mediering, altså hjelp fra eksempelvis læreren.

3.0 Metode

3.1 Kvalitativ eller kvantitativ metode

Ved gjennomføringen av en undersøkelse eller et forskningsprosjekt må det tas i bruk en metode. En metode er et verktøy eller et redskap for å få svar på ulike spørsmål og skape ny kunnskap innenfor et type felt, og valget av metode vil henge sammen med hva en vil undersøke (Larsen, 2017, s.17, 21). Det er vanlig å skille mellom to hovedtyper metoder, kvantitativ og kvalitativ. Kvantitativ metode stiller krav om presise spørsmål/påstander, der svaralternativene allerede er gitt (Larsen, 2017, s.43). Denne metoden tar for seg målbare data, noe som vil si at dataen kan kategoriseres slik at en kan telle opp antall ulike svar og få en prosentandel, som kalles for harddata (Larsen, 2017, s.22). En kvalitativ metode tar for seg data som sier noe om egenskaper hos respondentene. Dette kalles for myk-data, fordi de ikke er mulig å tallfeste (Larsen, 2017, s.22).

3.2 Valg av metode

Da formativ vurdering har fått større plass i den norske skolehverdagen de siste årene, finner vi temaet nokså interessant fordi vi selv snart skal ut og ta del i denne hverdagen. Formativ vurdering skal være tilpasset hver enkelt elev og skal ifølge forskrift til opplæringslova være en bidragsyter for å gi elevene motivasjon og forventninger om egen mestring. Derfor ønsker vi å finne ut hvor stor effekt formativ vurdering har på elevens mestringsforventning sammenlignet med summativ vurdering.

Følgelig kom vi frem til at bruk av en kvantitativ metode i våre undersøkelser ville være en god løsning, dette særlig siden det er hensiktsmessig da at det som skal undersøkes kan sammenlignes. Da vi allerede hadde en antakelse om at mestringsforventningen ville øke positivt ved bruk av formativ vurdering, var det naturlig for oss å ta i bruk en kvantitativ metode. Ved bruk av kvantitativ metode kunne vi kategorisere og sammenligne svar, i tillegg til å se et større bilde på bakgrunn av et relativt høyt antall svar. Vi tok i bruk et kvasiekperiment med to ulike grupper, der begge gruppene gjennomførte en spørreundersøkelse både før og etter forskningen. På denne måten kunne vi se på formativ vurdering sin effekt på mestringsforventning, fordi vi fikk testet respondentene både før og etter endt forskning.

3.3 Utvalg

Vi forsket på en skole i Sogn og Fjordane, hvor respondentene var to ulike 10.klasser. 10A bestod av 29 elever, hvor 24 av disse var med på forsøket. 10B bestod av 28 elever, hvor 22 av disse var med på forsøket. Årsaken til at det var frafall av respondenter i de ulike klassene var eksempelvis fravær og spesialundervisning. Disse to klassene ble regnet som to forskjellige grupper, hvor 10A fungerte som

en eksperimentgruppe og 10B fungerte som en kontrollgruppe. Dette blir nærmere forklart i avsnittet tiltaksstudier.

3.4 Tiltaksstudier

For å kunne besvare problemstillingen vår på best mulig måte tok vi i bruk et tiltaksstudie. En slik studie har som hensikt å studere virkningen av et tiltak (Kleven, Tveit & Hjordemaal, 2011, s. 115). I vår forskning var tiltaket bruk av formativ vurdering for å undersøke om det kunne ha effekt på mestringsforventningen til respondentene. Tiltaksstudier omfatter et vidt spekter av ulike forskningsdesign, hvor vi valgte et kvasi-eksperimentelt design med to grupper. Kvasi-eksperimentelle studier er undersøkelser hvor minst én gruppe får eksperimentell påvirkning, hvor gruppene ikke er tilfeldig fordelt (Kleven, et. al., 2011, s. 117). Vi valgte av praktiske årsaker å ikke fordele gruppene tilfeldig, men heller bruke de inndelingene som var satt, altså klasse A og klasse B. Den ene gruppen fikk eksperimentell påvirkning i studien i form av implementering av formativ vurdering, og omtales derfor som eksperimentgruppe. Eksperimentgruppen ble sammenlignet med en gruppe som fikk ikke påvirkning, som videre kalles for en kontrollgruppe. I et kvasi-eksperiment vil ikke denne sammenligningsgruppen fungere som en egentlig kontrollgruppe, da det er uvisst om gruppene er sammenlignbare. Vi velger uansett å kalle dette for en kontrollgruppe i denne oppgaven siden det kun var eksperimentgruppen som fikk påvirkning av tiltak. For å undersøke virkningen av den eksperimentelle påvirkningen målte vi gruppene både før og etter forskningsperioden, med bruk av en pre-og en identisk post-test etter eksperimentperioden.

Pre-test og post-test		
Mt1	Xt	Mt2
Mk1	Xk	Mk2

Figur 1 - er hentet fra Kleven (2011, s.117). Hvor Xt står for den eksperimentelle påvirkningen på eksperimentgruppen, og Xk står for ingen påvirkning på kontrollgruppen. M står for de ulike målingene som ble gjort for å se virkningen av forskningen (Kleven, et. al., 2011, s. 117).

3.5 Instrument

Vi tok i bruk enquete, et standardisert spørreskjema, for å kunne kategorisere og sammenligne data. Vi fokuserte på å ha presise spørsmål, hvor vi tenkte nøye gjennom de spørsmålene vi formulerte, og hva vi ville vite ut fra problemstillingen vår. Videre valgte vi å dele inn de ulike påstandene og spørsmålene i fire ulike kategorier som vi så på som relevante for vår problemstilling. Disse er innsats, mestring, motivasjon og forventning. På denne måten kan det bli enklere for oss som

forskere å hente ut relevant informasjon som vi ønsker, og det forenkler analysen av dataene i etterkant.

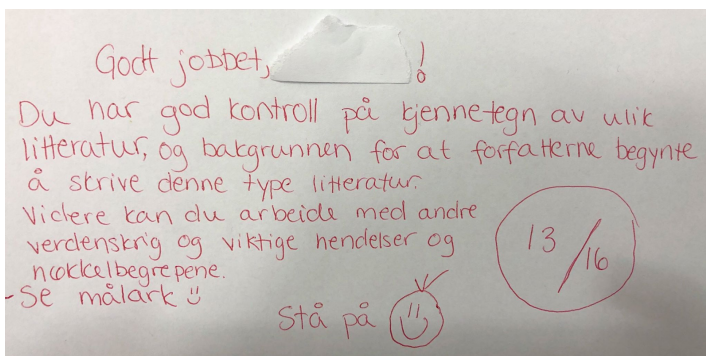
De ulike temaene ble målt ved bruk av en gradert svarskala av typen likert-skala. Alle påstandene i spørreundersøkelsen ble formulert på bakgrunn av det teoretiske rammeverket til Bandura (1977), og hadde som mål å fange respondentenes vurdering av egne evner og ferdigheter i norskfaget. Det ble brukt en femdelt svarskala, fra 1- uenig til 5- enig. Vi valgte også å ta med svaralternativet “verken eller” slik at respondentene ikke skulle føle seg presset til å svare. Et slikt svaralternativ kan være viktig for å unngå at respondentene skal krysse av på noe de ikke er enig i, ikke forstår eller at de unngår å svare i det hele tatt. Denne svarskalaen ble brukt fordi respondentene på denne måten kunne gradere svarene sine presist, samtidig som vi kunne begrense datamengden noe. Forventning ble målt gjennom tre ulike påstander, eksempelvis “Jeg har samme forventninger til meg selv i norskfaget, som jeg har i andre fag”. Videre ble mestring også målt gjennom tre ulike påstander, et eksempel på en påstand er: “Jeg mestrer norskfaget”. Samlet sett var målet på forventning og mestring å gi et helhetlig mål på mestringsforventning. Motivasjon ble målt gjennom to ulike påstander, eksempelvis “Jeg er motivert til å jobbe videre med temaet”. Til slutt ble innsats målt ved tre påstander i spørreundersøkelsen. Hvor et eksempel på en påstand er “Jeg arbeider hardt med norskfaget”. Målet samlet sett for motivasjon og innsats var at spørsmålene skulle gi et helhetlig mål på innsatsen og motivasjonen i norskfaget, og se om de samsvarte. Øvrige spørsmål i de ulike kategoriene finnes i vedlegg 1.

3.6 Gjennomføring

Vi gjennomførte som sagt forskningen i to ulike 10.klasser på en skole i Sogn og Fjordane. Vi hadde ansvaret for klassene vi brukte i forskningsprosjektet, hvor all undervisning og tilbakemelding gikk gjennom oss. Da vi begge underviste i norsk, valgte vi å legge forskningsprosjektet til norsktimene. I løpet av to uker hadde begge klassene 10 timer med norskundervisning. Temaet klassene hadde disse to ukene var litteraturhistorie, et tema vi fikk tildelt av våre praksislærere. Vi planla undervisningen sammen, hvor vi arbeidet for å sikre at undervisningen ble så identisk som mulig for å langt på vei hindre påvirkning fra andre faktorer enn tiltaket som ble undersøkt. Undervisningen ble dermed tilnærmet identisk gjennomført med samme lærebok, gjennomgang av samme fagstoff og lik undervisningsmetode. Med litteraturhistorie som tema ble det gjennomgått mengder litteratur, hvor ulike tekster ble tolket og analysert. Følgelig vil det oppstå naturlige variasjoner i undervisningen, både på bakgrunn av oss som lærere, men også ved at elever foretar ulike tolkninger, og at de påfølgende spørsmål og svar kan lede undervisningen i ulike retninger. Vi som lærere sørget likevel for å samkjøre undervisningen i de to gruppene ved å følge samme overordnede plan og fremdrift.

Vi startet første undervisningstime med en gjennomgang av planen for de neste ukene, og informasjon om at vi som studenter skulle ha et forskningsprosjekt hvor vi ville gjennomføre et spørreskjema. Da vi gjennomførte spørreskjemaet leste vi påstandene høyt og forklarte de ulike svaralternativene slik at alle forsto hva de skulle gjøre. Det at vi valgte å være til stede under gjennomføringen av undersøkelsen gjorde det mulig å avklare misforståelser underveis, da elevene hadde mulighet til å stille spørsmål. Videre hadde vi to ulike tester hvor vi tok i bruk tiltaket for eksperimentgruppen, altså formativ vurdering. Her fikk de skriftlig tilbakemelding på prøve 1, og muntlig tilbakemelding på prøve 2 - se vedlegg 2 og 3 for å se prøvene. Kontrollgruppen derimot, gjennomførte prøven uten å få verken skriftlig eller muntlig tilbakemelding, men bare en poengsum. Vi fokuserte på å måle effekten av formativ vurdering hvor karakter ikke var i fokus. Elevene jobbet mot en avsluttende prøve disse to ukene. Dagen før denne avsluttende prøven fant sted, valgte vi å avslutte forskningsprosjektet med vår post-test. Det ble stilt de samme spørsmålene på den avsluttende spørreundersøkelsen som den første, og gjennomføringen foregikk på samme måte. I ettertid av prosjektet opplyste vi elevene om at de hadde vært med på et forskningsprosjekt, hvor vi målte formativ vurdering sin effekt på mestringsforventning. Å gi denne opplysningen er etisk riktig, ettersom det gir respondentene muligheten til å trekke seg fra forskningen.

Figur 2- Eksempel på tilbakemelding til eksperimentgruppen:



Her er et eksempel på tilbakemelding på prøve nr. 1. Vi fokuserte på å gi to positive tilbakemeldinger og en fremoverrettet. På denne måten får eleven oppleve mestring, samtidig har en enda et mål å jobbe mot.

3.7 Reliabilitet og Validitet

Et grunnleggende spørsmål i all forskning er hvor pålitelig data er. Reliabilitet knyttes til hvor pålitelig undersøkelsen er, deriblant hvilke data som brukes, måten de samles inn på og hvordan de bearbeides (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Når en tar i bruk et spørreskjema, slik vi gjorde, er det viktig at en formulerer gode og tydelige svarkategorier. "Sjeldent" eller "ofte" er ugunstige svar, fordi det kan være nokså individuelt hva de ulike respondentene legger i disse svarene. Derfor valgte vi å formulere svaralternativer slik at respondentene skulle klare å vurdere i hvilken grad de var enig i påstandene vi satt. Videre var vi tilstede under forskningen og innsamlingen

av data, noe som bidrar til å styrke vår reliabilitet. Vår tilstedeværelse medførte at vi kunne sikre at alle respondentene forstod hva de skulle gjøre, og at de kunne stille oss spørsmål dersom noe var uklart.

Validitet handler om hvorvidt resultatene en får fra forskningen er gyldige og relevante og hvordan en evner å måle det en faktisk ønsker (Larsen, 2017, s.38). En kan skille mellom indre og ytre validitet. Høy indre validitet innebærer at en kan stole på den tolkningen en får av relasjoner mellom variabler, hvor det går ut på å avdekke potensielle årsakssammenhenger. En årsakssammenheng innebærer at for eksempel X har påvirkning på Y (Kleven, et.al., 2011, s. 104). I vår forskning omhandler den indre validiteten hvorvidt vi kan si at formativ vurdering, som vi har lagt til i eksperimentgruppen, er grunnen til endringer i mestringsforventningene til respondentene. Ettersom vi valgte et kvasi-eksperiment som er praktisk å gjennomføre, hadde vi ikke like mye kontroll over hvordan de ulike gruppene abredet, sammenlignet med en vanlig metodisk forskning med kun spørreskjema, kan dette ha hatt innvirkning på vår indre validitet. For å kunne styrke vår indre validitet best mulig benyttet vi den samme læreboken hos begge gruppene, samt at vi hadde tilnærmet identisk undervisning i begge gruppene, for å sikre så like forhold som mulig. En ulempe kan være at vi var to lærere som underviste i hver sin klasse. På den måten vil ikke undervisningen være identisk, fordi vi har forskjellige måter å opptre på. Derfor tok vi grep for å sikre mulig kontroll over forskningen ved å gi like arbeidsoppgaver til gruppene, samt sikre at vi begge lærerne hadde tilsvarende fremdrift i undervisningsplanen etter hver time.

Ytre validitet handler om hvor langt en kan strekke gyldighetsområdet for resultatene en har funnet. Dette grunnet at en skal kunne generalisere funnene til andre personer og situasjoner enn de en har undersøkt (Kleven, et.al., 2011, s.124). Vi forsket på to grupper hvor det til sammen var 46 respondenter. Følgelig kan det å generalisere våre funn til andre mennesker være vanskelig, dette siden mennesker innehar både ulike preferanser og personlighet (Kleven, et.al., 2011, s.135). På bakgrunn av vår målpopulasjon av et gitt antall 10. klassinger innenfor et geografisk område, vil det derfor være naturlig å generalisere våre funn til 10. klassinger i Sogn og Fjordane.

3.8 Etiske retningslinjer

Når vi skulle sette i gang forskningsprosessen vår, møtte vi på ulike etiske utfordringer. Vi valgte å ta i bruk forskningsetiske retningslinjer som NESH (Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora) har vedtatt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41). Vi tok for oss to av de tre hensynene de mente en forsker måtte tenke gjennom. Den første var respondentenes rett til selvbestemmelse og autonomi. Det er viktig at respondenten som deltar skal

kunne bestemme over sin deltakelse i forskningen. Vi informerte tydelig på forhånd av undersøkelsen om at dette var frivillig, og det var anledning til å trekke seg fra forskningen når som helst. Vi valgte også å presisere at om respondentene ville trekke seg, skulle de absolutt ikke måtte begrunne dette på noen måte. Dette tilbudet var det enkelte som benyttet seg av.

Videre tok vi for oss forskerens plikt til å respektere respondentens privatliv. Respondentene har som rett at de ikke trenger å gi forskeren informasjon om og opplysninger om seg selv. Derfor informerte vi tydelig om at forskningen var anonym og ingen personlige opplysninger ville bli tatt i bruk i oppgaven vår. Vi valgte å anonymisere respondentene ved bruk av et tallsystem fra 1-60 hvor respondentene trakk et tall. Ved å benytte tall som representerte en respondent kunne vi ikke knytte informasjon til konkrete personer, og vi kunne knytte pre- og post-test sammen.

Avslutningsvis ønsker vi å komme med noen merknader til spørsmålet om tillatelse burde vært innhentet fra foresatte. Da vi forsket på en 10. klasse, valgte vi å inkludere elevene i undersøkelsen uten å kontakte foresatte. Vi vurderte dette som en akseptabel fremgangsmåte ettersom elevene anses som gamle nok til å forstå at dette er et forskningsprosjekt som er anonymt. Videre var det lov å trekke seg når som helst, og elevene kunne stille spørsmål til oss som forskere til en hver tid. Vi hadde også dialog med lærerne til klassene som var med på forskningsprosjektet og de godkjente gjennomføringen av det.

4.0 Resultat

4.1 Deskriptiv statistikk over studievariabler

Tabell 1 Deskriptiv statistikk over studievariabler

	Forventning før	Forventning etter	Mestring før	Mestring etter	Motivasjon før	Motivasjon etter
Gjennomsnitt	3,442	3,341	3,522	3,478	2,598	2,576
Standardavvik	0,991	1,041	0,906	0,960	1,133	1,202
Minimum	1,333	1,333	1,500	1,500	1,000	1,000
Maksimum	5,000	5,000	5,000	5,000	4,500	5,000
Cronbachs α	0,841	0,820	0,782	0,896	0,697	0,821

Tabell 1 viser gjennomsnittet og standardavvikene på alle variablene for eksperimentgruppen og kontrollgruppen. Tabellen viser også minimum og maksimum sum på pre- og post-test i løpet av forskningsperioden. Tabellen viser til slutt Chronbachs alfa.

For å måle påliteligheten mellom svarene ble det brukt Cronbachs alfa-test, som måler reliabilitet basert på intern konsistens (Ringdal, 2018, s. 367). Ved å ta i bruk dette analytiske verktøyet kan vi se i hvor stor grad spørsmålene samsvarer med hverandre og måler det samme. Dersom Cronbachs α er større enn 0,70 er samsvaret mellom spørsmålene tilfredsstillende (Christophersen, 2018, s. 104). Desto færre spørsmål en har, vil det kunne være vanskelig å oppnå verdien 0,70 eller høyere. Likevel vil en kunne finne tilfredsstillende indre konsistens med få indikatorer dersom korrelasjonen er høy (Ringdal, 2018, s. 367). For å oppnå høy verdi vil grad av sammenheng og antall spørsmål spille en rolle. Når vi ser samlet på alle spørsmål på kategorien ved både pre- og post-test er resultatet tilfredsstillende, da vi oppnår over 0,7 på samtlige. Kategorien innsats ligger under 0,7, vi har derfor valgt å ikke ta høyde for kategorien videre da den skilte seg ut med lavere korrelasjon enn de andre. Likevel vil vi fremstille innsats i en deskriptiv analyse i slutten av dette kapitlet.

4.2 Motivasjon

Tabell 2 - deskriptiv statistikk motivasjon

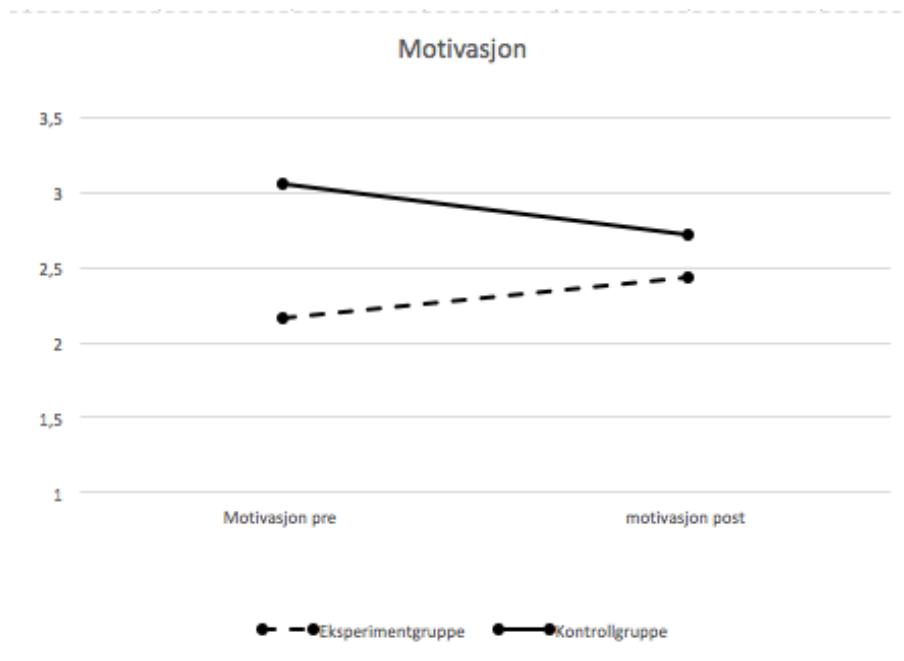
	Motivasjon før		Motivasjon etter	
	Kontroll	Eksperiment	Kontroll	Eksperiment
Deltagere	22	24	22	24
Gjennomsnitt	3,068	2,167	2,727	2,438
Standardavvik	1,158	0,9402	1,212	1,201
Minimum	1,000	1,000	1,000	1,000
Maksimum	4,500	4,000	4,500	5,000

Tabell 2 fremstiller deskriptiv statistikk av motivasjon før og etter både hos kontrollgruppen og eksperimentgruppen. En kan se at det er forskjell gjennomsnittlig før og etter for begge gruppene. Kontrollgruppen har noe lavere motivasjon etter forskningen, mens eksperimentgruppen har noe høyere. Dette er lave tall, men vi kan se en tendens til endring hos begge gruppene.

4.2.1 Repetert måling ANOVA

Anova - analysis of variance, også omtalt som variansanalyse, er metoder for å sammenligne to faktorer (Crawley, 2015, s. 271). I vårt tilfelle har vi brukt en repetert måling av ANOVA fordi vi vil sammenligne pre-og post-test både mellom og innenfor kontrollgruppe og eksperimentgruppe.

Analysen viser resultat fra within-subjects effects, og at endringen i gjennomsnitt fra pre- til post-test er liten, derfor er endringen i motivasjon under forskningsprosessen ikke signifikant $F(1,44) = 0,07, p > 0,80$). Testen viser heller ikke signifikante funn ved interaksjonseffekten mellom motivasjon x betingelse $F(1,44) = 5,15, p < 0,02$). Dette betyr da at utviklingen fra pre- til post-test ikke er signifikant for de ulike betingelsene, illustrert ved figur 3. Analysen av between-subjects effect, altså hva som varierer mellom deltakerne, viser at funnene våre ikke er signifikant $F(1,44) = 3,80, p > 0,06$. Vi har valgt å ikke legge så mye mer i dette, da vi har valgt å illustrere analysen mellom interaksjonseffekten mellom motivasjon x betingelse.



Figur 3 – Gjennomsnittlig svar pre-og post-test for begge gruppene.

4.3 Forventning

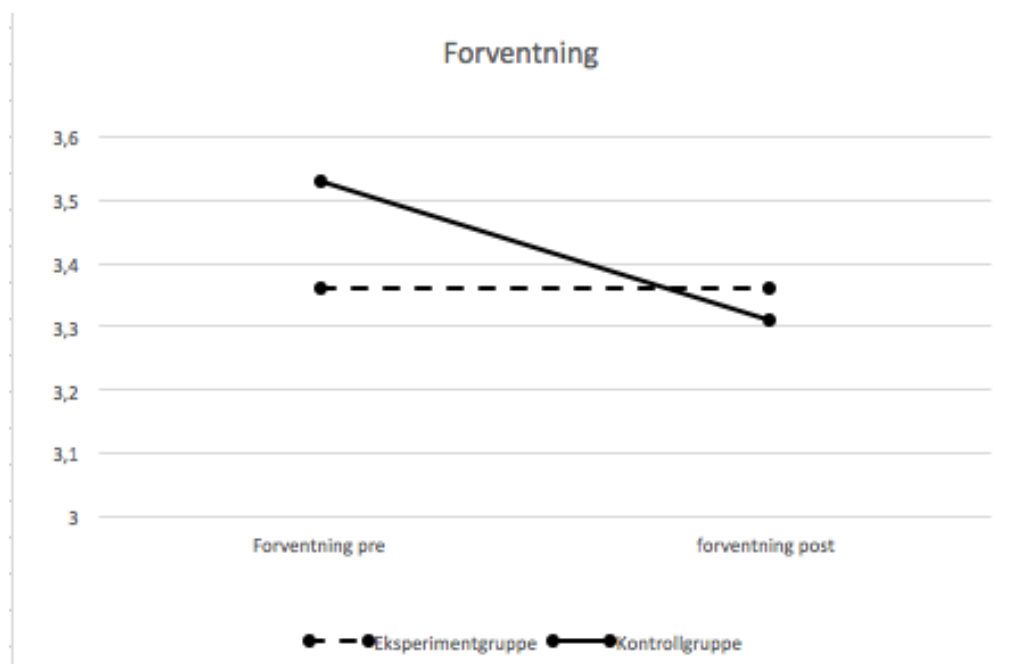
Tabell 3 – Deskriptiv statistikk forventning

	Forventning før		Forventning etter	
	Kontroll	Eksperiment	Kontroll	Eksperiment
Deltagere	22	24	22	24
Gjennomsnitt	3,530	3,361	3,318	3,361
Standardavvik	0,9849	1,012	1,091	1,016
Minimum	1,667	1,333	1,333	2,000
Maksimum	5,000	5,000	5,000	5,000

Tabell 3 viser deskriptiv statistikk av forventning før og etter forskningsprosessen hos begge gruppene. Eksperimentgruppen ligger gjennomsnittlig likt både før og etter post-og pre-test.

4.3.1 Repetert måling ANOVA

Analysen av resultatene for within subjects effect ble det observert en ikke-signifikant effekt av forventning $F(1,44) = 0,79, p > 0,38$). Analysen viser også en ikke signifikant interaksjonseffekt for forventning x betingelse $F(1,44) = 0,79, p > 0,38$). Dette betyr at tiltaket som ble satt inn ikke viste en effekt for noen av forskningsgruppene. Resultatene fra analysen på between- subjects effect, er heller ikke signifikant $f(1,44)=0,05, p > 0,82$). Vi har ikke tatt høyde for denne, da vi har valgt å vise til gjennomsnittlig svar for pre-og post-test i figur 4.



Figur 3 - gjennomsnitt av forventning pre-og post-test hos begge gruppene

4.4 Mestring

Tabell 4 – deskriptiv statistikk mestring

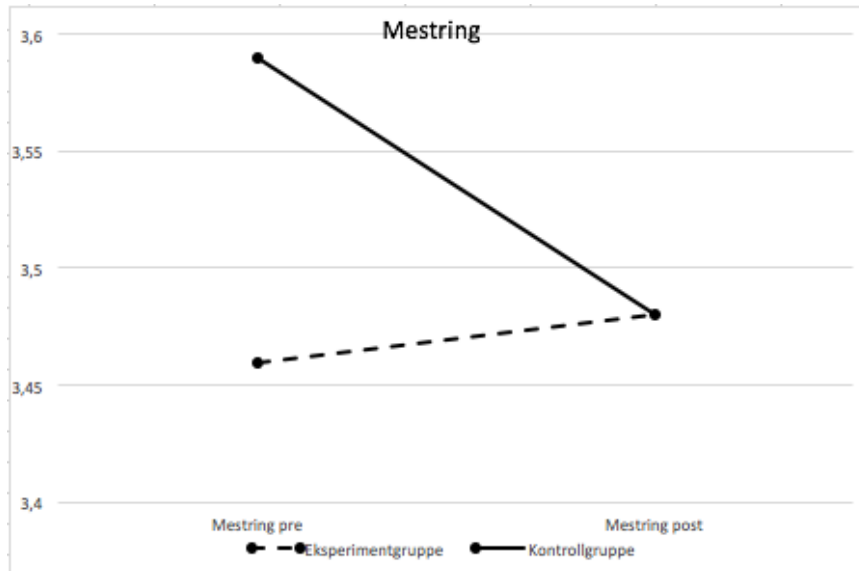
	Mestring før		Mestring etter	
	Kontroll	Eksperiment	Kontroll	Eksperiment
Deltagere	22	24	22	24
Gjennomsnitt	3,591	3,458	3,477	3,479
Standardavvik	0,9836	0,8459	1,063	0,8782
Minimum	1,500	2,000	1,500	2,000
Maksimum	5,000	5,000	5,000	5,000

Tabell 4 fremstiller deskriptiv statistikk for mestring både før og etter post- og pre-test for begge gruppene. Gjennomsnittlig er det liten endring hos begge gruppene både før og etter.

4.4.1 Repetert måling ANOVA

Resultatene fra analysen av within subjects effects viste ingen signifikante funn $F(1,44) = 0,21, p > 0,62$). Dette betyr at det ikke er en forskjell for mestring gjennomsnittlig for begge gruppene fra pre- til post-test. Videre viser analysen ikke-signifikante funn av interaksjonseffekten for mestring x betingelse $F(1,44) = 0,45, p > 0,50$). Hvilket vil si at tiltaket som ble satt inn ikke hadde effekt på noen av gruppene. Analysen som viser between subjects effects, om det er variasjon mellom gruppene,

har heller ikke signifikante funn $F(1,44) = 0,06, p > 0,80$). Vi har heller ikke i denne delen tatt høyde for analysen between subjects effects, fordi vi fremstiller gjennomsnittet fra pre- til post-test i figur 5.



Figur 5- viser gjennomsnittet fra pre-til post-test hos begge grupper.

4.5 Innsats

Tabell 5 – deskriptiv analyse innsats

	Innsats før		Innsats etter	
	Kontroll	Eksperiment	Kontroll	Eksperiment
Deltagere	22	24	22	24
Gjennomsnitt	3,693	3,760	3,545	3,740
Standardavvik	0,7596	0,6447	0,7466	0,7607
Minimum	2,500	2,750	2,250	1,750
Maksimum	5,000	4,750	5,000	4,750

Tabellen viser at det er ingen signifikante funn på gjennomsnittet hos begge gruppene på pre-og post-test. Dette vil si at innsatsen er tilnærmet lik både før og etter forskningstiden. Vi har ikke tatt høyde for en repetert analyse av ANOVA på dette temaet, fordi vi ikke vil drøfte disse funnene på samme måte som de andre temaene.

5.0 Drøfting

Målet vårt i løpet av disse to ukene var først og fremst å finne ut om formativ vurdering har effekt på elevers mestringsforventning sammenlignet med summativ vurdering. Da at mestringsforventning er et komplekst begrep, valgte vi å se det i lys av fire aspekter; motivasjon, innsats, forventninger og mestring. Vi ønsket å undersøke forholdene mellom de ulike temaene og hvordan de eventuelt ble påvirket av formativ vurdering. I vår drøftingsdel har vi valgt å se om det er en sammenheng mellom vår teoridel og forskning. Vi har strukturert denne delen av oppgaven ved først å ta for oss motivasjon, deretter mestringsforventning, før vi videre ser på innsats og mestring under ett. Til slutt tar vi for oss metodiske begrensninger og avslutter med videre forskning.

5.1 Motivasjon

Med hensyn til motivasjonen hos eksperimentgruppen, kan vi ikke utlede noen signifikante funn. Dette betyr at effekten av tiltaket vårt på motivasjon ikke forekommer i våre resultater som vi skal forholde oss til kvantitativt.

Federici & Skaalvik (2013) viser til forskning om at tilpasset opplæring og vurdering skal kunne ha en positiv innvirkning på motivasjonen til elevene. Dette kan bidra til å øke elevenes motivasjon for videre arbeid, fordi elevene skal kunne få konkrete og positive tilbakemeldinger på arbeidet de har gjort. Konkrete tilbakemeldinger vil kunne gjøre elevene bevisst på egen læring og kan føre til økt indre motivasjon, fordi de blir oppmerksom på hvilke læringsstrategier de må ta i bruk i arbeidet mot et mål. Dette kan føre til at de opplever mestring. De fleste lærere har nok et mål om å kunne integrere tilpasset opplæring til den enkelte elev som en del av skolehverdagen, men dette er tidkrevende og derfor ikke alltid oppnåelig. For å gi gode og utfyllende tilbakemeldinger til en hel klasse, som gjerne har 30 elever, kan det være krevende å få tiden til å strekke til. Arbeidsdagen til lærere er mye mer enn undervisning. Planlagte møter, oppfølging og samtaler med foresatte, og uforutsette hendelser som konflikter, er oppgaver som kan ta opp mye av tiden. Til tross for at vi ikke hadde signifikante funn kan det tenkes at en lengre tidsperiode kunne ha gitt det, da det kanskje krever mer enn to prøver med fokus på formativ tilbakemelding for å skape høyere forventning om mestring og motivasjon. En utfordring vi erfarte med tanke på vårt pedagogiske tiltak i praksis var at det svært tidkrevende, særlig tilbakemeldingen som ble gitt muntlig. I praksis vil kanskje ikke være rom for å sette av tid til denne spesifikke formen for tilbakemelding hver uke, men ved å integrere formativ vurdering som en del av undervisningen har læreren mulighet til å kunne følge opp elevene i hverdagen. Dette kan gjøres ved for eksempel tilbakemeldinger underveis i timene av mindre omfang, eller ved oppmuntrende kommentarer som samsvarer med elevenes forutsetninger og

ferdigheter. Ved å innarbeide gode rutiner- og ha fokus på kontinuerlig arbeid med formativ vurdering i hverdagen, kan dette kombinert med mer omfattende tilbakemeldinger en gang i blant, kanskje bidra til å øke motivasjonen og mestringsforventningen hos elevene. Dette fordi elevene vil bli bevisstgjort på egen læring gjennom små input kontinuerlig i skolehverdagen. Vi ser at er det både positive og negative sider med formativ vurdering. På den ene siden kan formativ vurdering være et verktøy i tilpasset opplæring, hvor det kan fremme motivasjon og mestringsforventning. Likevel ser vi at det kan by på enkelte utfordringer da det kan være tidkrevende. Skal en derfor ta dette i bruk på en hensiktsmessig måte, kreves det at læreren klarer å integrere det på en slik måte at alle parter har nytte av det.

Ser vi på våre funn, satt opp mot forskningen som Federici og Skaalvik henviser til, kan en reise spørsmålet om konkrete tilbakemeldinger alene er tilstrekkelig til å fremme elevenes motivasjon. Våre resultater kan tilsa at å skape motivasjon hos elever er en mer nyansert øvelse enn det å bare gi konkrete tilbakemeldinger, som er beskrevet i forskriftene til opplæringslova (2006, § 3-11). Årsakene til at tiltaket vårt ikke ga økt motivasjon kan være mange. Respondentene vi forholdt oss til er i en alder hvor skole kanskje ikke er i hovedfokus. Tenåringer er gjerne opptatt av det sosiale i- og utenfor skolen, hvor for eksempel venner og fritidsaktiviteter tar opp mye av tiden. Hvilket igjen kan gå på bekostning av fag og motivasjonen til å arbeide med skole. Det er heller ikke til å unngå, slik vi oppfattet elevene underveis, at når en med fremmede lærere skal ta en test som er uten karakter- og betydning for elevens videre skolegang, så vil nok ikke alle elever nødvendigvis arbeide helhjertet for å oppnå resultater. Det er rimelig å anta at dette kan ha påvirket prosjektet og de resultatene det ga analysen.

Vi utformet påstandene i spørreundersøkelsen på bakgrunn av Banduras teori om fire kilder til mestringsforventning (1977). Autentiske mestringsopplevelser er en av disse kildene, og kan knyttes opp mot motivasjon. For å kunne bli motivert vil det å kunne knytte utfordringer og oppgaver med tidligere erfaringer og det å forestille seg fremtidige utbytter være positivt. Vi la til rette for at alle elevene til en viss grad skulle oppnå mestring på prøvene de hadde underveis i forskningsprosessen. Dette gjorde vi ved å inkludere et utvalg av spørsmål som vi hadde hatt fokus på både i undervisningen og i hjemmeleksene, samtidig som at det var spørsmål i ulik vanskelighetsgrad. På denne måten sikret vi at alle skulle ha forutsetning for å mestre noe på prøven. Likevel hadde vi ingen garanti for at elevene gjorde lekser hjemme, da vi ikke alltid kontrollerte dette på skolen. Vi fokuserte på å gi lekser fra et stoff vi hadde gått gjennom på skolen, slik at elevene skulle klare å mestre uten hjelp og støtte fra andre. Om noen elever ikke gjorde hjemmeleksene sine, fikk de heller ikke fått opplevelsen av mestring hjemme. Det samme gjelder også for de elevene som ikke arbeidet

godt under norsktimene på skolen. Dersom tilfellet for enkelte elever var at de ikke kjente igjen innholdet på prøven, ville de heller ikke gjenkjenne følelsen av å ha mestret noe fra før. Når læreren ikke kjenner til elevens reelle innsats, kan det påvirke hvor treffende tilbakemeldingene blir. Dette kan ha ført til at motivasjonen for videre arbeid med temaet stagnerte, og at mestringsforventningene ble deretter. En måte å forhindre at elever ikke gjør lekser, kan være å gi oppgaver med ulik vanskelighetsgrad, kategorisert eksempelvis etter farge. På den måten kunne elever med ulike forutsetninger gjort oppgaver og fått utfordring tilpasset sine egne ferdigheter. Læreren kan også samle inn leksene for så og gi konkrete tilbakemeldinger på dette, slik at elevene kan oppleve mestring og eventuelt føle seg klar for neste vanskelighetsgrad.

5.2 Mestringsforventning

Vårt ønske var å se om eksperimentgruppen opplevde økt mestringsforventning i forhold til kontrollgruppen, men vi har ikke noen signifikante funn på dette. Vi ser faktisk at både kontrollgruppen og eksperimentgruppen ligger tilnærmet gjennomsnittlig identisk på skalaen fra pre-til post-test.

God støtte fra lærere kan være en viktig del av det å skape gode mestringsforventninger til videre arbeid. For at en skal oppnå dette er gode relasjoner mellom lærer og elev viktig (Federici & Skaalvik, 2013, s.59). Bandura (1977) påpeker med teorien om verbal overtalelse, at en viktig faktor for motivasjon og mestring er å kjenne de svake og sterke sidene hos elevene. Tiltaket vårt til eksperimentgruppen var å gi formativ tilbakemelding både skriftlig og muntlig. Særlig under muntlige tilbakemeldinger forsøkte vi å være støttende og konkrete, hvor elevene satt alene på tomannshånd med den som hadde ansvaret for klassen. Dette følte vi var hensiktsmessig fordi elevene fikk vite akkurat hva de skulle jobbe mer med og hvordan de skulle arbeide videre. Årsaken til at våre resultater ikke ga signifikante funn kan være mange. Vi opplevde viktigheten av kjennskap til elevenes ferdigheter som nødvendig for å kunne gi gode og konkrete tilbakemeldinger for å virke inn på elevenes mestringsforventning i lengden. En antar gjerne at tilbakemeldinger som "godt jobbet" kan virke positivt og oppmuntrende, men om en elev vet at han kunne gjort det mye bedre kan det virke mot sin hensikt. Dette kan gi inntrykk av at lærer ser på arbeidet som bra nok, da tilbakemeldingen ikke samsvarer med forventningene eleven har til seg selv. Samtidig kan en tilbakemelding som "godt jobbet" virke positivt for en elev som trenger et ekstra dytt for å få troen på egen mestring. Viktigheten av en god lærer-elev-relasjon vil vi derfor tørre å påstå er viktig for at formativ vurdering skal fungere i henhold til hva teorien sier om at den skal kunne virke positivt på elevenes mestringsforventning.

Selv om prosjektet ikke medførte noen signifikante funn på mestringsforventning, kunne vårt tiltak om å gi formativ vurdering til eksperimentgruppen kanskje vært tilstrekkelig under andre forhold. Det hadde vært interessant om en fast lærer hadde maskert prosjektet i et vanlig fag med tilnærmet identiske spørsmål som våre. På denne måten hadde relasjoner vært på plass, slik som teorien påpeker og en kunne fått sett hvordan et større prosjekt hadde sett ut i forhold til vårt. Skaalvik & Skaalvik (2018) sitt eksempel med gutten i svømmehallen illustrerer godt hvordan mestringsforventninger kan bli påvirket av ytre forhold. Det vil være logisk å anta at en kan begrense uønskede faktorene dersom en lærer gjennomfører en slik forskning i eget klasserom, hvilket kunne vært hensiktsmessig for å få besvart det en ønsker å måle. Dette kommer igjen av at rammefaktorer som gode relasjoner med- og bakgrunnskunnskap om elevene vil kunne spille en sentral rolle. På den andre siden er det ikke alt læreren kan forutse og legge til rette for, selv om gode relasjoner og bakgrunnskunnskaper er på plass. Ytre forhold som lite søvn eller andre ting som opptar tankene- eksempelvis ting som skjer i vennegjengen, kan påvirke elevens dagsform, motivasjon og mestring. Dersom en elev har sovet dårlig natten før en prøve, kan det påvirke konsentrasjonen og forventningen om å prestere og mestre. På samme måte vil problemer i vennegjengen kunne oppta mye av tankene til en 10.klassing. Slike tanker og følelser kan være vanskelig å snu, og det vil derfor i slike tilfeller være begrenset hva en klarer å skape av motivasjon og forventning om mestring, uavhengig av relasjon og bakgrunnskunnskap.

5.3 Innsats og mestring

Med problemstillingen vår ønsket vi primært å fokusere på motivasjon og mestringsforventning, men vi valgte å inkludere spørsmål som omhandlet innsats og mestring for å se på disse som potensielt medvirkende faktorer.

Motivasjon handler om hva som vil holde en aktivitet ved like, hvor mye innsats en legger ned og hva som gir aktiviteten mål og mening (Imsen, 2014, s.294). Innsatsen og utholdenheten for å arbeide med oppgaver er derfor nokså essensielt når det kommer til å skape og opprettholde motivasjon. I henhold til våre resultater kan en se at innsats og mestring er nokså identisk hos begge gruppene på pre-og post-test. Elevene ga uttrykk for at temaet litteraturhistorie var nokså omfattende og utfordrende, og at de hadde problemer med å se nytten av dette for senere arbeid. Dette kan ha påvirket innsatsen og utholdenheten for å arbeide med oppgaver, fordi analyse av litterære verk var ukjent for enkelte elever. Vi tenker at autentiske mestringsopplevelser var fraværende hos enkelte elever som så på temaet som utfordrende og vanskelig. Vi prøvde likevel å tilrettelegge undervisningen ved å variere måter å analysere disse tekstene, hvor vi tok i bruk arbeid individuelt, i grupper og i plenum. Elevenes holdning var uansett nokså negativ og motivasjonen i timene var

vanskelig å fenge. Samtidig kan en se en tendens til at mestringsforventning, innsats og motivasjon påvirker hverandre. Om en ikke evner å motivere elevene gjennom det tiltaket vi ønsker å undersøke, vil også innsatsen falle og muligens mestringsforventningen sammen med dette. På den måten kan vi kanskje anta at de ulike prøvene vi hadde underveis for å oppnå mestring i henhold til kompetansemålene, også førte til stagnering og derav manglende signifikante funn på mestring. Dette fordi den røde tråden mellom motivasjon, forventning, innsats og mestring knytter de tett sammen og gjør at de gjensidig påvirke hverandre.

5.4 Metodiske begrensninger

Selv om vi vurderte et kvasi-eksperiment med tiltaksstudie som den beste metoden for å besvare problemstillingen vår, så har kvasi-eksperimenter som alle andre metoder, sine svakheter. Hensikten med et slikt studie er å se på virkningen av et tiltak, som for vår del var formativ vurdering. En svakhet ved metoden vil være at sammenligningsgruppen ikke vil fungere som en egentlig kontrollgruppe fordi vi ikke vet om gruppene faktisk er sammenlignbare fra start. Vi ser av analysen at det er tilfelle at gruppene ikke er like fra start, da kontrollgruppen har noe høyere skår enn eksperimentgruppen på motivasjon. Vi kan derfor ikke si noe om hvordan utfallet ville ha blitt dersom tiltakene hadde blitt satt inn i kontrollgruppen i stedet for, noe som kan være en begrensning med forskningen vår.

Styrken med metoden vår er at en vil få en mer reell klasseromssituasjon ved å ta utgangspunkt i et allerede etablert klasseromsklima, enn om vi hadde tatt utgangspunkt i et tilfeldig utvalg. Samtidig vil det å ta utgangspunkt i et ikke-tilfeldig utvalg kunne ha innvirkning på resultatet, da klassene ikke kan sies å være tilfeldig sammensatte.

5.5 Videre forskning

Det er mye teori å finne om både formativ vurdering og dens økte fokus i skolen i dag, og om mestringsforventninger og betydningen den har for elevene. Disse to krysser gjerne linjer i annen forskning, men det er lite å finne på dette spesifikke området vi har vektlagt med den konkrete problemstillingen vår.

Metoden vi benyttet oss av fører med seg en del begrensninger, siden dette er en bacheloroppgave vil den etter sin art av medføre noen begrensninger. Selv om vi ikke hadde signifikante funn, vurderer vi at våre funn kan være et utgangspunkt for videre forskning, fordi forskningsprosjektet reiser mange problemstillinger som det hadde vært interessant å gå enda mer i dybden på. På bakgrunn av dette kan det tenkes at det er behov for mer forskning på effekten av bruk av pedagogiske tiltak og

det ville vært interessant å sett om vårt tiltak, altså formativ vurdering, kunne gitt andre resultater, eller om annen forskning hadde vist det samme. Det kan også være nødvendig å gjennomføre prosjektet over en lengre tidsperiode og med større utvalg elever, for å se om tiltaket kan overføres til andre klasser. Det ville vært interessant å sett om pedagogiske tiltak hadde hatt effekt på andre aldersgrupper, og eventuelt finne andre tiltak som kan være med å påvirke mestringsforventningene hos elevene. Vi har nevnt tidligere at våre tiltak kan overføres til målpopulasjonen i Sogn og Fjordane, som da kan være et utgangspunkt for videre forskning.

En kunne også tatt i bruk andre metoder som kanskje kunne tilført forskningen et større innblikk og muligheter for å innhente annen type informasjon. Ved å gjennomføre intervju av et utvalg av respondenter i forkant av prosjektet, kunne vi fått innsyn i og forståelse som kunne gjort det lettere for oss å gjøre tiltakene så tilrettelagt og optimale som mulig. Videre kunne en ved å ta i bruk intervju i etterkant, fått en dypere forståelse av tanker og følelser hos respondentene om hvorfor resultatet ble som det ble. Dette fordi vår metodiske tilnærming ikke gir oss noen forklaringer eller informasjon bak resultatet av forskningen.

6.0 Avslutning

Problemstillingen vår er “*Har formativ vurdering effekt på elevers mestringsforventning sammenlignet med summativ vurdering?*”. Forskning viser at motivasjonen synker med alderen (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 13). Formativ vurdering har fått en økt plass i skolen de siste årene, og vurderingsformen tilpasset hver enkelt elev skal etter alt å dømme kunne spille positivt inn på elevenes motivasjon og forventning om mestring (Federici & Skaalvik, 2011, s. 59). Tiltaket vårt var å gi formativ vurdering til en eksperimentgruppe, fordi vi ønsket å finne ut om det var en sammenheng mellom formativ vurdering og mestringsforventning. Forskningsprosjektet vårt hadde en del begrensninger, blant annet den begrensede tidsperioden og relasjonene våre til respondentene. Dette kan være faktorer som var med på å avgrense forskningen vår.

Som det kommer frem av oppgaven har vi ingen signifikante forskjeller mellom vurderingsformene. Formativ vurdering økte med andre ord ikke mestringsforventningene hos elevene i løpet av perioden vi gjennomførte forsøket i, og bryter dermed med hypotesen og mye av teorien som sier at det vil ha en positiv effekt. Dette betyr likevel ikke at formativ vurdering ikke vil øke mestringsforventningen, men at andre faktorer eller omstendigheter spiller en rolle eller kan være nødvendige. Likevel vil vi ta med oss resultatene og erfaringene videre ut i eget arbeidsliv, da vi ser på hele prosessen som læringsrik. Det hadde også vært interessant å gjennomført en slik type forskning under mer naturlige omstendigheter. Kanskje kunne dette ha bidratt til å skape et bedre samspill mellom mestring, motivasjon og vurdering i skolehverdagen?

7.0 Kilder

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*, General Learning Press: New York.

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

Bunting, M. (Red.). (2014). *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Christophersen, K, A. (2018). *Introduksjon til statistisk analyse - med oppgaver og oppgaveløsninger*. (2.utg). Oslo: Gyldendal.

Crawley, M. J. (2015). *Statistics - An introduction using R*. (2.utg). United Kingdom: John Wiley & Sons, Ltd.

Danielsen, A. G. (2017). *Elevene og skolens læringsmiljø*. Oslo: Gyldendal.

Dobson, S., Eggen, A. B. & Smith, K. (red.). (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis – nye perspektiver på elev – og læringsvurdering*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Federici, R. A., Skaalvik, E. M. (2013) *Bedre skole 1. Lærer-elevrelasjonen – betydning for elevens motivasjon og læring*. (nr.1). Utdanningsforbundet. Hentet fra:

<https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2013/bedre-skole-1-2013.pdf>

Forskrift til opplæringslova. (2006). Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724) Hentet fra:

https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4

Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi*. (5.utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Kleven, T. A., Tveit, K. & Hjordemaal, F. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub.

Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1 – grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.

Patrick, H., Ryan, A.M., & Kaplan, A. (2007). *Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement*. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83–98.

Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold - Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Skaalvik, E.M. og S. Skaalvik, (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Tano Aschehoug.

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

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena – selvoppfatning, motivasjon og læring*. (3. utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet*. (2.utg). Oslo: Gyldendal akademisk.

Tjeldvoll, A. (2014) *Vurdering – pedagogikk*. Store norske leksikon. Hentet fra: [https://snl.no/vurdering - pedagogikk](https://snl.no/vurdering_-_pedagogikk)

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Overordnet del av læreplanverket, 3.2 Undervisning og tilpasset opplæring*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-skolens-praksis/undervisning-og-tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Temaene i Elevundersøkelsen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Vurdering-for-laring/>

8.0 Vedlegg

- 1- Spørreundersøkelse
- 2- Prøve 1
- 3- Prøve 2

8.1 Vedlegg 1

Spørreskjema

Tall: _____

Kjønn: gutt eller jente

1. Jeg arbeider hardt med norskfaget.

uenig delvis uenig verken eller delvis enig enig

2. Jeg stiller alltid godt forberedt til prøver vi har i norskfaget.

uenig delvis uenig verken eller delvis enig enig

3. Resultatet jeg får i faget viser igjen innsatsen jeg har lagt ned.

uenig delvis uenig verken eller delvis enig enig

4. Resultatet jeg får i faget spiller inn på videre innsats i faget.

uenig delvis uenig verken eller delvis enig enig

5. Jeg er motivert til å jobbe videre med temaet.

uenig delvis uenig verken eller delvis enig enig

6. Jeg mestrer norskfaget.

uenig delvis uenig verken eller delvis enig enig

7. Jeg liker norskfaget.

uenig delvis uenig verken eller delvis enig enig

8. Jeg liker dette temaet.

uenig delvis uenig verken eller delvis enig enig

9. Jeg mestrer dette temaet.

uenig delvis uenig verken eller delvis enig enig

10. Jeg mestrer oppgavene vi får i norskfaget

uenig delvis uenig verken eller delvis enig enig

11. Jeg har høye forventninger til meg selv om å gjøre det godt i faget.

uenig delvis uenig verken eller delvis enig enig

12. Jeg har samme forventninger til meg selv i norskfaget, som jeg har i andre fag.

uenig delvis uenig verken eller delvis enig enig

13. Jeg forventer å gjøre det bra i dette temaet.

uenig delvis uenig verken eller delvis enig enig

14. Jeg har lett for å forstå norsk.

uenig delvis uenig verken eller delvis enig enig

15. Jeg ser på meg selv som god i norsk.

uenig delvis uenig verken eller delvis enig enig

16. Jeg liker norsk fordi jeg er god i faget.

uenig delvis uenig verken eller delvis enig enig

8.2 Vedlegg 2

Prøve uke 10

Navn: _____

1. Nevn tre ting som påvirket litteraturen i etterkrigstiden.
2. Nevn to kjennetegn på psykologisk litteratur.
3. Nevn to ting modernistisk lyrikk er preget av.
4. Hva er en velferdsstat?
5. Hvem var Anne Frank, og hva er hun kjent for?
6. Hvordan dannet ungdommer sin egen ungdomskultur på 1960-tallet?
7. Nevn to ting som kjennetegner en Hippie.
8. Nevn to måter landssvikerne ble straffet på etter krigen.
9. Hva var én av årsakene til at forfattere begynte å skrive psykologiske romaner?

8.3 Vedlegg 3

Prøve veke 11

Namn: _____

1. Det var både positive og negative ting ved at Noreg vart ein oljenasjon, kva var desse?
2. Kva vil det seie at Noreg er eit forbrukarsamfunn?
3. Korleis bryt modernistisk lyrikk med tradisjonell lyrikk?
4. Kva vil det seie at pressa og kulturlivet vart nazifisert?
5. I kva samanheng vart Aksel Sandemoses "Jantelova" omskriven til "Jentelova"? (Kva sak?)
6. Kva type litteratur representerte Liv Køltzow?
7. Kva betyr *sensurert*?
8. Kvifor fekk Anne Frank oppfylt ønske om "å leve etter at eg er død"?