



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Vurdering på mellomtrinnet

Assessment for grades 5 to 7

Kari Halvorsen og June Lodden

Kandidatnummer 113 og 114

Grunnskulelærerutdanning 1.-7.

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veileder: Karin Elisabeth Sørli Street

Innleveringsdato: 11.05.18

Antall ord: 10 890

Vi 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

Problemstillingen for vår studie er: *Hva legger erfarne lærere vekt på når det kommer til vurdering på mellomtrinnet, og hvordan tenker de at vurdering kan påvirke elevenes motivasjon for læring?*

Formålet med forskningen vår er å få en bredere kompetanse rundt vurdering og om hvordan vi kan jobbe med vurdering på en måte som kommer elevene til gode. For å belyse vår problemstilling har vi valgt å intervju og gjøre observasjoner av lærerne. Observasjonene bruker vi som et grunnlag for å tolke dataene som kommer frem av intervjuene. Vårt hovedfunn er at lærerne i størst grad legger vekt på formell vurdering, mens den uformelle vurderingen kommer mer automatisk. Lærerne kommer også med gode metoder når det kommer til å bruke vurdering for å fremme motivasjon og læring hos elevene.

Innholdsliste

1.0	Innledning	1
1.1	Avgrensing av oppgaven	1
1.2	Disposisjon.....	2
2.0	Teori.....	2
2.1	Vurdering.....	2
2.2	Vurdering for læring	3
2.2.1.	Vurderingens veiledningsfunksjon	3
2.2.2.	Undervisvurdering	4
2.2.3.	Gode tilbakemeldinger	4
2.3	Forskning på vurdering for læring.....	5
2.3.1.	Inside the black box.....	5
2.3.2.	Visible Learning	5
2.4	Motivasjon.....	6
2.4.1.	Indre og ytre motivasjon	6
2.4.2.	Mestringsforventning	6
2.4.3.	Attribusjonsteori	7
3.0	Metode.....	7
3.1	Valg av metode.....	7
3.2	Observasjon.....	8
3.3	Kvalitativt forskningsintervju	9
3.4	Utvalg og kontakt med skoler	9
3.5	Reliabilitet.....	10
3.6	Validitet	11
3.7	Analyse	12

3.8	Etiske omsyn.....	12
4.0	Resultat	13
4.1	Definisjon av begrep.....	13
4.2	Vurderingens nytteverdi	14
4.2.1.	Vurderingens nytteverdi for læreren	14
4.2.2.	Vurderingens nytteverdi for eleven	15
4.3	Tilbakemeldinger	15
4.3.1.	Tilbakemeldinger når eleven har gjort noe riktig.....	15
4.3.2.	Tilbakemeldinger når eleven har gjort noe feil	15
4.3.3.	Konkrete tilbakemeldinger.....	16
4.4	Sammenhengen mellom vurdering og motivasjon	16
5.0	Drøfting	17
5.1	Definisjon av begrep.....	18
5.2	Vurderingens nytteverdi	19
5.3	Tilbakemeldinger	20
5.4	Sammenhengen mellom vurdering og motivasjon	21
5.5	Drøfting og sammenfatting av hovedfunn	22
6.0	Avslutning	24
7.0	Litteraturliste.....	26
8.0	Vedlegg	28
8.1	Vedlegg A: Intervjuguide	28
8.2	Vedlegg B: Observasjonsskjema – strukturert observasjon.....	29
8.3	Vedlegg C: Observasjonsskjema – ustrukturert observasjon.....	32
8.4	Vedlegg D: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	34

1.0 Innledning

Tema for vår oppgave er vurdering og motivasjon. I forskrift til opplæringsloven står det at alle elever har rett til vurdering (2017, §3-1), og at formålet med vurdering er «å fremje læring undervegs og uttrykke kompetansen til eleven (...) undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget» (2017, §3-2). Skolen er et sted for læring, og med læring som mål, blir vurdering en sentral del av skolehverdagen. Gjennom lærerens vurderinger får elevene tydelig informasjon om grad av mestring, noe som kan påvirke motivasjonen i positiv eller negativ retning (Slemmen, 2010). Vurdering har i tillegg en styringsfunksjon i det at hva som blir vurdert gir signal til elevene om hva som er viktig. «Det som blir vurdert, blir tillagt større vekt både av elever og av lærere enn det som ikke blir vurdert» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 210). Dette kan ha både positiv og negativ innvirkning på elevene, og dette er det viktig at lærere har kunnskap om. Vi har valgt å skrive om vurdering og motivasjon for å øke vår kunnskap om hvordan vi kan jobbe med vurdering på en måte som kommer elevene til gode, og for slik å stille sterkere i læreryrket.

I 2010 ble det satt i gang en fireårig satsing på vurdering for læring, i regi av utdanningsdirektoratet. Bakgrunnen for satsingen var at internasjonale undersøkelser viste at vurdering for læring er den faktoren som har størst effekt på elevenes læring, samtidig som at «Norge har et dokumentert behov for kompetanseutvikling i vurdering» (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 2). For eksempel kommer det frem av TALIS-undersøkelsen i 2008 at norske lærere i liten grad følger elevene systematisk i deres læringsarbeid, sammenlignet med andre land (Utdanningsdirektoratet, 2011). Satsingen på vurdering for læring har gitt gode resultater, men det er fortsatt store variasjoner i vurderingspraksis fra skole til skole (Utdanningsdirektoratet, 2015). Derfor er det fortsatt relevant å forske på vurdering, og vi synes det er interessant å undersøke hvilke tanker lærere har om emnet.

1.1 Avgrensning av oppgaven

Problemstillingen for vårt prosjekt er: **Hva legger erfarne lærere vekt på når der kommer til vurdering på mellomtrinnet, og hvordan tenker de at vurdering kan påvirke elevenes motivasjon for læring?**

For å belyse vår problemstilling vil vi observere og gjøre intervju av et utvalg på to lærere. Vi vil referere til lærerne som L1 og L2. Første del av problemstillingen, vil bli vektet tyngst i oppgaven. I det vi spør om hva lærerne *legger vekt på*, er vi ute etter å se på lærernes helhetlige bilde på vurdering. Sentrale spørsmål er blant annet: Hva er god tilbakemelding? Hva brukes vurderingen til?

Av faglitteratur er hovedkildene til den teoretiske delen *Vurdering for læring i klasserommet (2011)*, av Trude Slemmen, og *Skolen som læringsarena – Selvoppfatning, motivasjon og læring (2014)*, av Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik. I tillegg er Utdanningsdirektoratet en viktig kilde.

1.2 Disposisjon

Oppgaven vil starte med et teorigapittel, hvor vi presenterer sentral teori og forskning knyttet til vurdering og motivasjon. Vi vil blant annet komme inn på vurderingens formål, og i den forbindelse definere begrep som vurdering *av* og vurdering *for* læring. Vi vil også definere begrepene formell og uformell vurdering, skrive om hva som regnes som gode tilbakemeldinger og presentere Utdanningsdirektoratet sine prinsipper for god undervisningsvurdering. Når det kommer til motivasjon, vil vi presentere tre motivasjonsteorier vi ser på som sentrale for vår oppgave; teori om indre og ytre motivasjon, mestringsforventning og attribusjonsteori. Videre i oppgaven følger et kapittel med beskrivelse av metodene vi har benyttet for å kaste lys over vår problemstilling. Her vil vi også diskutere troverdigheten og gyldigheten til vårt prosjekt, eventuelle feilkilder, samt etiske omsyn vi har tatt i forbindelse med undersøkelsen. I neste kapittel vil vi presentere funnene våre delt inn etter fire kategorier: definisjon av vurderingsbegrepet, vurderingens nytteverdi, gode tilbakemeldinger og sammenhengen mellom vurdering og motivasjon. Vi benytter samme kategorisering når vi i neste kapittel drøfter funnene med utgangspunkt i teori fra teorigapittelet. Til slutt vil vi forsøke å samle trådene fra det vi har funnet ut i en avslutning.

2.0 Teori

Vi vil nå belyse teori vi finner aktuell for vår problemstilling. Vi vil som sagt først gå inn på vurdering, med fokus på vurdering for læring, og deretter se på tre aktuelle motivasjonsteorier.

2.1 Vurdering

Vurdering kan defineres som «å innhente informasjon om elevers kompetanse» (Slemmen, 2010, s. 182). I skolesammenheng er det kompetansemålene i læreplanen elevene skal jobbe mot og vurderes etter. Utdanningsdirektoratet (2016) definerer kompetanse som «evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer». De forklarer videre at det er kombinasjonen av kunnskaper og ferdigheter som utgjør kompetansen.

Vurdering blir brukt til å kontrollere om elevene har nådd målene sine, og for å legge til rette for videre læring. De to hovedformålene med vurdering blir ofte betegnet som vurdering FOR og

vurdering AV læring, eller formativ og summativ vurdering. Skaalvik og Skaalvik fremhever at vurdering har som formål «å veilede, motivere, skape forventninger om mestring, bidra til en positiv selvoppfatning og informere om fremgang» (2013, s. 209). Dette er alle mål som hører hjemme innenfor hovedformålet vurdering for læring. Vurdering for læring har vist seg å ha en signifikant effekt på læring. Derfor vil vi gå nærmere inn på temaet vurdering for læring i kapittel 2.2, og presentere forskning på området i kapittel 2.3.

Det er vanlig å skille mellom formell og uformell vurdering. Uformell vurdering er en kombinasjon av underveis- og sluttvurdering, og skjer i de daglige samtalene mellom lærer og elev i form av kommentarer, spørsmål og lignende underveis i læringsprosessen. Vurderingen skjer uten karakter, og blir sett opp mot elevenes individuelle forutsetninger. «Denne vurderingen skal vise elevene hvordan de skal arbeide, og den skal vise at de har fremgang og at innsats nytter» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 204).

Formell vurdering er skriftlige vurderinger hvor alle elevene blir vurdert etter de samme kriteriene. Eksamener og nasjonale prøver er eksempel på formell vurdering, og prøver utarbeidet av lærere har mye til felles med denne vurderingsformen. Skaalvik og Skaalvik (2013) peker på at formelle vurderinger har «betydning for elevenes selvverdinger, forventninger om mestring og deres målorientering», blant annet fordi vurderingene er «et direkte uttrykk for hvordan lærerne vurderer elevene» (s. 206). De trekker også frem at vurdering etter fastsatte kriterier kan gjøre at elevene ikke attribuerer sine resultater til innsats, men til evner, siden noen elever aldri vil kunne få høy måloppnåelse uansett innsats. Dette vil videre kunne påvirke elevenes forventninger om mestring. Teori om mestringsforventning og attribusjonsteori belyses nærmere i kapittel 2.4.2 og 2.4.3.

2.2 Vurdering for læring

Som nevnt er læring et viktig formål med vurdering. Utdanningsdirektoratet definerer *vurdering for læring*, som «når vurderingsinformasjonen brukes til å fremme læring og tilpasse opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Med vurdering for læring som utgangspunkt, ønsker vi å se på vurderingens veiledningsfunksjon, underveisvurdering, gode tilbakemeldinger og forskning på området.

2.2.1. Vurderingens veiledningsfunksjon

Skaalvik og Skaalvik trekker frem et eksempel hvor en person driver med skytetrening. For å skape resultater, trenger skytteren å vite om skuddene er for lave, for høye eller for langt til en av sidene. Om man bare trekker frem om resultatet var bra eller dårlig, vil ikke dette kunne gi en like effektiv

læring (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette kan knyttes opp mot diskusjonen rundt konkrete tilbakemeldinger, som vi skriver mer om i kapittel 2.2.3. Skaalvik og Skaalvik legger altså vekt på vurderingens veiledningsfunksjon og at den må være informativ. Det påpekes at elevene må jobbe med realistiske utfordringer for at læreren skal kunne gi en informativ vurdering som kan føre til mestring. Det er nettopp derfor vurderingen må ses i sammenheng med læringen, og ikke som en isolert del.

2.2.2. Undervisvurdering

“All vurdering som foregår underveis i opplæringen er undervisvurdering. Den skal være et redskap i læreprosessen, gi grunnlag for tilpasset opplæring og bidra til at elever og lærlinger øker kompetansen sin i fag” (Utdanningsdirektoratet, 2015). Utdanningsdirektoratet legger vekt på fire prinsipper som er viktige i en undervisvurdering. Disse punktene er en del av forskrift til opplæringsloven (2009), hvor det blant annet står at undervisvurdering skal brukes som et grunnlag for tilpasset opplæring. Disse fire prinsippene er:

1. *Elevene og lærlingene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem.*
2. *Elevene og lærlingene skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.*
3. *Elevene og lærlingene skal få råd om hvordan de kan forbedre seg*
4. *Elevene og lærlingene skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling.*

(Utdanningsdirektoratet, 2015)

2.2.3. Gode tilbakemeldinger

I *Livet i skolen 1* står det at tilbakemeldinger er «et pedagogisk virkemiddel som øker sannsynligheten for at intensjonen ved undervisning realiseres» (Nordahl, Manger, & Lillejord, 2013, s. 154).

Forfatterne legger vekt på at tilbakemeldingene som læreren gir til elevene må ta utgangspunkt i den enkelte eleven og kan handle om innsats, læringsutbytte og adferd. Tilbakemeldingene bør inneholde hva eleven har fått til, samt konkret hva den bør jobbe med i videre arbeid. Når en slik tilbakemelding gis, er det viktig at læreren har kunnskap om den enkelte eleven, slik at tilbakemeldingen ikke oppleves som kritikk. Bruk av ros kan styrke den atferden vi ønsker om rosen går konkret på det elevene *gjør*. Ros som ikke konkretiseres øker ikke nødvendigvis arbeidsinnsatsen hos elevene, da noen kan knytte det til personlige egenskaper. Det står beskrevet i *Livet i skolen 1* at

om en elev for eksempel svarer høyt i timen og får ros som går på det personlige, kan det føre til at eleven senere ikke vil rekke opp hånden i redsel for å ødelegge bildet læreren har av eleven (Nordahl, Manger, & Lillejord, 2013).

2.3 Forskning på vurdering for læring

2.3.1. Inside the black box

Black og Wiliam (1998, referert i Slemmen, 2010) gjennomførte forskningsprosjektet *Inside the black box* på slutten av 90-tallet, som skulle kartlegge om det finnes bevis for at vurdering for læring fremmer læring hos elevene. De så også på om det fantes bevis for at praksisen for vurdering for læring kunne endres, og på hvordan praksisen kan forbedres. Gjennom sin forskning fant de ut at vurdering for læring har effekt, spesielt for elever med lavt læringsutbytte. De fant at det var behov for å forbedre praksisen for vurdering for læring, og at elevenes selvtillit, egenvurdering og utvikling av effektiv undervisning er viktige punkter å jobbe med for å fremme vurderingspraksisen. I dette fremhever de blant annet viktigheten av å ikke fokusere på resultat og rangering, at undervisningen begrunnes av læringsmål, og at elevene vet hva de selv kan oppnå. De må vite «1) hva de skal lære, 2) hvor de står, og 3) hva de kan gjøre for å lukke gapet mellom disse» (Black & Wiliam, referert i Slemmen, 2010, s. 35). Dette forskningsprosjektet var basert på 250 artikler publisert i ulike tidsskrift i løpet av en periode på ni år. I 2002 gjennomførte de et eget forskningsprosjekt hvor de konkluderer med at de tror «effektiv bruk av læringsfremmende tilbakemeldinger kan forbedre elevenes læringsutbytte med inntil 70 til 100%» (Black og Williams, 2002, referert i Slemmen, 2010, s. 34).

2.3.2. Visible Learning

I 2009 publiserte utdanningsforsker John Hattie resultatene av sitt forskningsprosjekt «Visible learning», hvor han undersøkte hva som har best effekt når det kommer til å fremme læring. Undersøkelsen består av 800 metaanalyser basert på 52000 studier med 83 millioner elever. Hattie sine funn samsvarer med funnene til Black og Williams (1998, referert i Slemmen, 2010) om at vurdering for læring har stor effekt på elevenes læring. I denne studien kommer læreren sine tilbakemeldinger frem som «en av de mest effektive påvirkningsfaktorene når det gjelder akademisk læring og prestasjoner» (Hattie & Yates, 2014, s. 109). For at tilbakemeldingene skal ha effekt, må den skje underveis i arbeidet, gi eleven en klar oppfatning om hva det vil si å lykkes og om hva eleven kan gjøre for å nå målene. Siden gapet mellom det som skal læres og det som er lært er ulikt fra elev til elev, trenger hver elev «forskjellige typer tilbakemeldinger, avhengig av deres kunnskapsnivå» (Hattie & Yates, 2014, s. 109).

2.4 Motivasjon

Manger (2013, s. 134) skriver at «Motivasjon kan betraktes som en tilstand som forårsaker aktivitet hos individet, styrer aktiviteten i bestemte retninger og holder den ved like». Vi kan altså si at motivasjon er en drivkraft som styrer en aktivitet, og Manger beskriver motiverte elever som engasjerte, målrettet, utholdende, ivrige og at de derfor har gode forutsetninger for læring.

2.4.1. Indre og ytre motivasjon

Vi kan skille mellom indre og ytre motivasjon. Om du har indre motivasjon for en aktivitet, gjør du aktiviteten fordi den vekker en interesse hos deg. Dersom du driver med en aktivitet for å oppnå en belønning som en følge av aktiviteten, kalles det ytre motivasjon (Slemmen, 2010). Slemmen skriver at man gjennom forskning har funnet ut at ytre belønning kan gå på bekostning av den indre motivasjonen, spesielt om det er snakk om for eksempel penger eller godterier. Om det derimot er snakk om ros og gode tilbakemeldinger, vil dette kunne påvirke den indre motivasjonen ved at mestringsfølelsen styrkes.

2.4.2. Mestringsforventning

For å kunne forvente å mestre en oppgave, samt ha en tanke om at innsats nytter, mener Bandura at tidligere erfaringer spiller inn. Teorien «self-efficacy» handler om individuelle forventninger om å kunne mestre en oppgave, hvor det ligger fire kilder til grunn for forventningene. Det første Bandura (1997) peker på er autentiske mestringsopplevelser. Tidligere forsøk med lignende oppgaver som elevene vurderer som vellykkede øker forventning om mestring, og er den viktigste kilden til positive mestringsforventninger. Tidligere forsøk som har vært mislykkede reduserer forventning om mestring. Den andre kilden til forventning om mestring er vikarierende erfaringer. Om man ser noen andre mestre en oppgave, kan man få en forventning om å mestre den selv også, særlig hvis man kan relatere seg til den andre personen når det kommer til for eksempel faglig kompetanse eller erfaringer. Den tredje er verbal overtalelse, hvor andres negative eller positive overtalelser kan påvirke dine forventninger om mestring. Disse overtalelsene kan være både verbal og non-verbal, og gjelder altså både tilbakemeldinger eller andre signaler. Den siste handler om dine fysiologiske reaksjoner. Kroppen sender ut signaler om hvilken følelsesmessig tilstand vi er i. Om du for eksempel er veldig stresset kan svette, skjelving og rødhet påvirke dine forventninger om mestring (Bandura 1997, referert i Manger, 2013).

2.4.3. Attribusjonsteori

Attribusjonsteori handler om «hvordan vi knytter årsaksforklaringer til det som hender oss» (Imsen, 2014, s. 340). Årsakene en finner for egne prestasjoner påvirker forventningene våre, og er avgjørende for hvordan en møter lignende oppgaver senere. Innenfor pedagogikken er det spesielt relevant å se på hvordan elevene forklarer årsakene til at de lykkes eller mislykkes. Imsen (2014) trekker frem Weiner (1979) sin klassifisering, i det hun peker på at *lokalisering*, *stabilitet* og *kontrollerbarhet* er egenskaper ved årsaksforklaringene som er viktige når det kommer til motivasjon. Lokalisering viser til om individer forklarer prestasjonene sine til indre eller ytre årsaker, for eksempel om individet forklarer dårlig prestasjon som resultat av dårlig tid (ytre årsak) eller dårlige evner (indre årsak). Stabilitet viser til om årsaken er stabil over tid, som for eksempel evner, eller om det er noe som kan endres, for eksempel humør eller innsats. Kontrollerbarhet handler om hvor mye kontroll individet har over årsakene. For eksempel har en kontroll over egen innsats, men en elev har ikke kontroll over undervisningen den får av læreren. Weiner trekker frem at det er viktig for motivasjonen at årsaksforklaringene til prestasjoner kobles til kontrollerbare og indre årsaker (Imsen, 2014).

3.0 Metode

I dette kapittelet vil vi presentere metodene vi bruker for å få svar på problemstillingen vår: *Hva legger erfarne lærere vekt på når det kommer til vurdering på mellomtrinnet, og hvordan tenker de at vurdering kan påvirke elevenes motivasjon for læring?* Videre vil vi begrunne valg av metode, presentere utvalget av informanter og forklare hvordan vi gjennomfører datainnsamlingen. Til slutt vil vi diskutere oppgavens reliabilitet og validitet, samt etiske omsyn vi har tatt i forbindelse med prosjektet.

3.1 Valg av metode

For å svare på vårt problemstilling gjennomfører vi observasjoner og intervju av to erfarne lærere, der vi først observerer en undervisningstime og deretter gjennomfører et intervju. Intervjuene er hovedkilden til våre data, mens observasjonene gir oss kjennskap til klasseromskonteksten læreren er en del av, noe som kan gi oss en dypere forståelse av det som kommer fram av intervjuene. Vi vil også kunne feste funn fra intervjuene til hendelser i klasserommet. At vi gjennomfører observasjon før intervju, muliggjør at vi kan stille spørsmål fra timen i intervjuet og at lærerne får mulighet til å

begrunne valg de tar i timen. Slik kan vi knytte forskningsmetodene sammen og få et mer helhetlig inntrykk av informantene.

Vi har valgt å gjøre intervju fordi vi er ute etter lærernes erfaringer. I dette ønsker vi at lærerne skal kunne utdype svarene sine, fremfor å låses til lukkede svaralternativ. Kvalitativ forskningsintervju har som mål å “forstå sider av intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv” (Brinkmann & Kvale, 2015, s.42). Dette kan knyttes til fenomenologi, hvor en som intervjuer går inn i samtale med mål om å prøve og se verden slik informantene forstår den (Brinkmann & Kvale, 2015). De kvalitative forskningsmetodene som vi har benyttet oss av gir oss mulighet til å oppnå dybde i svarene, fleksibilitet i datainnsamlingen og dermed en helhetlig forståelse av erfaringene til informantene (Dalland, 2012).

3.2 Observasjon

Vi observerer hver av våre to informanter i én skoletime. På forhånd får lærerne vite at prosjektet vårt er knyttet til vurdering og motivasjon, og at vi ikke ønsker at de skal forberede seg ekstra for at vi er der. Vi ønsker å se en vanlig time, og vil først og fremst observere læreren.

Vi gjennomfører ikke-deltakende observasjoner, altså observasjoner hvor vi står utenfor det som blir observert. Larsen peker på at det ved denne type observasjon er viktig at «ikke observatørens tilstedeværelse skal påvirke atferden til dem som undersøkes» (Larsen, 2017, s. 105). For å være minst mulig synlig under observasjonen sitter vi derfor bakerst i et hjørne av klasserommet, noe som resulterer i at det er vanskelig å høre det som blir sagt i for eksempel underveisvurderinger til enkeltelever. Likevel ønsker vi ikke å gå rundt i klasserommet, da vi ikke vil påvirke elevenes atferdsmønster.

Observasjonene er en kombinasjon av strukturert og ustrukturert observasjon. Ved ustrukturert observasjon har en ikke på forhånd bestemt hva en skal se etter. Dalland trekker frem som en fordel at en blir «...mer åpne for det som skjer rundt oss», og at vi slik kan «...se sider ved miljøet som vi ellers ville gått glipp av» (Dalland, 2012, s. 194). Dette er nyttig for oss, siden vi er ute etter en helhetlig opplevelse av klassekulturen, og å se på hvordan læreren kommuniserer i ulike situasjoner. I tillegg har vi en strukturert del, hvor vi rangerer åtte påstander på en svarskala fra «i svært liten grad» til «i svært stor grad», etter hvordan de forekommer i timen (se vedlegg B). For eksempel graderer vi i hvilken grad lærerne gir fremovermeldinger når de hjelper enkeltelever, og om lærerne anerkjenner svarene til elevene, selv om det ikke er riktig svar. Det er viktig for oss å ikke ha for mange spesifikke ting å se etter, for at vi skal kunne løfte blikket og oppdage andre relevante trekk

ved situasjonen. I gjennomføringen av den strukturerte delen av observasjonen gjør vi notater knyttet til påstandene først, for så å gradere forekomsten på skalaen til slutt. Disse påstandene ble utarbeidet med utgangspunkt i teori, blant annet om gode tilbakemeldinger (kapittel 2.2.3.).

Underveis i observasjonen noterer vi alt vi tenker kan være relevant, i tillegg til å gjøre notater knyttet til påstandene. Vi bruker et skjema med en kolonne for observasjonene, og en for tolking (se vedlegg C). På denne måten skiller vi subjektive tolkinger med det som faktisk skjer. Det gir oss mulighet til å tolke videre i etterkant, men også ta vare på tolkingene vi gjør underveis. Vi tenker at de umiddelbare tolkningene er av verdi, da en som del av situasjonen får med seg et mer helhetlig bilde av det som skjer enn det som er mulig å fange i et notat.

3.3 Kvalitativt forskningsintervju

Intervjuene gjøres individuelt, og varer i omtrent 60 minutter hver. De bygger på en intervjuguide, laget med utgangspunkt i problemstillingen og relevant teori (se vedlegg A), og gjennomføres noen timer etter observasjonene. Intervjuene er lagt opp til å være semistrukturerte og med en fleksibel intervjuguide, slik at informanten kan snakke fritt innen de gitte temaene. Under intervjuet brukes en lydopptaker for å sikre at informasjonen blir gjengitt på riktig måte. I intervjuguiden fokuserer vi spesielt på vurderingsbegrepet og hva lærerne tenker er gode tilbakemeldinger. Vi tenker spørsmål knyttet til dette er spesielt relevant i det vi skal kartlegge hva lærerne *legger vekt på* når det kommer til vurdering.

Ved å gjennomføre et semistrukturert intervju, får vi mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål, og slik få dypere og mer komplekse svar. For å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål, bør en beherske aktiv lytting (Brinkmann & Kvale, 2015). Derfor har vi valgt å stille annethvert spørsmål fra intervjuguiden, samt at begge kan stille oppfølgingsspørsmål. Dette for å forhindre at fokuset går til neste spørsmål i intervjuguiden, og slik gjøre det enklere å lytte aktivt til svarene vi får og stille gode oppfølgingsspørsmål. Begge intervjuene får en fin flyt, og informantene kommer naturlig inn på relevante temaer av seg selv. Vi opplever at gjennom å ha sett samspillet mellom klassen og læreren, er det enklere å forstå læreren sine utsagn i intervjuet og stille oppfølgingsspørsmål fra timen.

3.4 Utvalg og kontakt med skoler

Vi kontaktet flere skoler i nærområdet, men det var svært få som kunne stille som informanter. På grunn av dette fikk vi dessverre ikke gjennomført pilotundersøkelse for prosjektet vårt. Vansker med å finne informanter kommer trolig av at barneskolene opplever et stort press fra høgskolen, da

mange her ønsker å bruke skolene i nærheten til ulike prosjekter. Våre informanter jobber på en skole vi begge har hatt praksis på, så vi har en fot innenfor ved at vi kjenner rektor på skolen. Skolen blir derfor valgt av praktiske årsaker.

Informantene er valgt på bakgrunn av deres erfaringer i læreryrket, samt på hvilket trinn og hvilke fag de underviser i. Vi ønsket å inkludere lærere som har jobbet minst 10 år i skolen og som underviser på mellomtrinnet i teoretiske tekstfag som norsk, samfunnsfag, naturfag og KRLE. Denne informasjonen ga vi til rektor på skolen, som deretter identifiserte og opprettet kontakt med aktuelle lærere. Det ble dermed utført en utvelging ved selvseleksjon (Larsen, 2017), av en gruppe der vi hadde satt kriteriene. Rektor får et informasjonsskriv som han videresender til lærerne (vedlegg D), med informasjon om prosjektet og om lærernes rettigheter som informanter. Skrivet fungerer også som et samtykkeskjema som informantene må skrive under på før vi starter datainnsamlingen.

L1 har jobbet i skolen i 26 år. Hun har undervist mest på mellomtrinnet, men har også erfaring fra barne- og ungdomsskolen.

L2 har jobbet i skolen i ti år, og har undervist på mellomtrinnet og ungdomsskolen. Hun har nylig overtatt en klasse på mellomtrinnet, etter å ha jobbet på ungdomsskolen i flere år.

3.5 Reliabilitet

Reliabilitet betyr pålitelighet, og handler om påliteligheten til måten vi har samlet inn data på (Dalland, 2012, s. 120). Begrepet «gir uttrykk for nøyaktigheten og stabiliteten av data» (Befring, 2015, s. 53), og er dermed sterkt knyttet til forskningens troverdighet. I det vi nå skal diskutere reliabiliteten til vår forskning, er det derfor sentralt å kommentere graden av målefeil.

Vi mener at reliabiliteten til forskningen vår blir styrket av at vi benytter oss av båndopptaker under intervjuet. Slik får vi registrert alt som blir sagt, og får frigjort oppmerksomhet i intervjusituasjonen til å lytte og stille relevante oppfølgingsspørsmål. I tillegg gir det oss muligheten til å trekke frem direkte sitater fra informantene, noe som vil «kunne styrke påliteligheten til undersøkelsen fordi informantens stemme gjøres synlig i noen grad helt frem til leseren» (Tjora, 2012, s. 205).

En faktor som kan redusere reliabiliteten, er våre personlige kvalifikasjoner som intervjuere. Vi har lite trening i å holde intervju, og opplevde det som konsentrasjonskrevende. I ettertid ser vi at vi kunne ha formulert spørsmål på en annen måte, og at det er flere utsagn vi kunne ha stilt oppfølgingsspørsmål til. Dette kunne vi til dels ha motvirket ved å ha gjennomført et pilotintervju på forhånd. Et sentralt spørsmål når det er snakk om reliabilitet er om forskningen ville fått et annet

resultat om andre hadde gjennomført samme undersøkelse (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 276). Om vi ser på våre kvalifikasjoner som intervjuere kan det tenkes at svaret på dette er ja. Vi mener likevel at vi styrker reliabiliteten til forskningen ved at vi er to. Da kan vi fange opp ulike aspekter ved samtalen, og slik få en mer helhetlig forståelse av det vi undersøker enn vi ville gjort hver for oss. Dette gjelder også under observasjonen, hvor det er lett å bli distraheret og ikke fange opp det som er essensielt.

Noe som kan redusere påliteligheten til undersøkelsen vår er om vi som forskere har påvirket informantene til å gjøre eller svare det de tror vi ser på som «det riktige». Vi har forsøkt å unngå det ved å gi informantene lite informasjon på forhånd om hva vi skal undersøke. Dette er også grunnen til at vi har valgt å observere før intervjuene. Slik unngår vi å gi informantene informasjon på forhånd om hva vi ønsker å observere. Vi har også forsøkt å starte intervjuet med åpne spørsmål, for så å ta de som går mer spesifikt inn på problemstillingen vår mot slutten. Med dette ønsker vi at informantens sine erfaringer skal danne utgangspunkt for samtalen, fremfor antakelser vi har rundt tema på forhånd.

Den strukturerte delen av observasjonen kan styrke reliabiliteten til forskningen fordi det er større sannsynlighet for at andre forskere ville funnet noe av det samme, enn om hele datainnsamlingen bygget på ustrukturerte observasjoner. Likevel kan det svekke reliabiliteten at den strukturerte delen kan påvirke den ustrukturerte delen, fordi vi har et visst bilde på hva vi ser etter.

At vi har brukt både observasjon og intervju for å samle data til vår problemstilling, mener vi styrker reliabilitet til funnene, da det gir oss et mer helhetlig bilde av det vi ønsker å undersøke. Ellers har vi vært nøyaktige i transkriberingen og i behandlingen av dataene, noe som også er med på å styrke reliabiliteten.

Til slutt vil vi kommentere at vi til en viss grad vil være subjektive i vår analyse. Den vil preges av hva som vi ser på som det mest sentrale i datamaterialet vårt, noe som vil være med å svekke reliabiliteten til forskningen.

3.6 Validitet

Validitet betyr gyldighet og er et uttrykk for hvor godt en klarer å måle det en spør om gjennom problemstillingen (Tjora, 2012). Vi kan skille mellom intern validitet og ekstern validitet. Intern validitet sier noe om forholdet mellom teorien og funnene, eller forholdet mellom funnene i observasjonene og intervjuene (Larsen, 2017). For å styrke den interne validiteten valgte vi å etablere en strukturert del med bestemte elementer vi så etter i observasjonen. Disse elementene

ble bestemt på bakgrunn av problemstillingen og teori, noe spørsmålene i intervjuguiden også ble. Etter å ha gjennomført begge observasjonene og intervjuene satt vi igjen med en følelse av at svarene vi fikk ikke belyste problemstillingen så godt som de kanskje burde. Larsen skriver at «validitet i kvalitative studier handler om i hvilken grad vi *undersøker det vi skal undersøke*» (Larsen, 2017, s. 93). Da vi gikk inn i datainnsamlingen hadde vi en problemstilling som gikk på vurdering i forhold til mestringsorientert læring, men etter å ha gjennomført datainnsamlingen så vi at lærernes svar i større grad handler om motivasjon. Selv om disse begrepene kan knyttes til hverandre, valgte vi å endre problemstilling for å styrke validiteten i undersøkelsen. På grunn av denne endringen er ikke alle påstandene i den strukturerte delen av observasjonene, samt noen av spørsmålene i intervjuguiden like relevante. Vi tar likevel med oss noen enkelthendelser og inntrykk fra timene for å gi en større forståelse av lærernes svar i intervjuet.

Ekstern validitet sier noe om funnene i forskningen og i hvilken grad de er overførbare til annen kontekst enn vår undersøkelse (Larsen, 2017). Svarene fra informantene vil danne grunnlaget for drøftingen i bacheloroppgaven, men det er ikke tenkt at disse svarene gir et representativt svar på hva lærere generelt mener. Likevel er temaet som er tatt opp svært aktuelt i skolen. Vurdering og motivasjon kan en se på som noe som preger enhver skolehverdag, og funnene i vår studie kan ses på som eksempler på hva erfarne lærere kan tenke om disse temaene.

3.7 Analyse

Vi transkriberer begge intervjuene, samler vi svarene inn i en tabell, for så å trekke ut den informasjonen som er relevant for vår problemstilling. De relevante funnene samler vi i ulike kategorier, som danner grunnlaget for resultatdelen. Den ustrukturerte delen fra begge observasjonene noteres ned i hvert vårt observasjonsnotat like etter timene. Vi som observerer kan ses på som to ulike kilder, og vi sammenligner derfor observasjonsnotatene våre for å utfylle hverandres data. Slik får vi et mer helhetlig bilde av timene, noe som danner grunnlaget for de observasjonene vi trekker ut som relevante for vår problemstilling.

3.8 Etske omsyn

I forkant av datainnsamlingen får lærerne et informasjonsskriv som informerer dem om deres rolle og rettigheter som informant, blant annet retten til å trekke seg fra prosjektet. Gjennom å gi informantene grundig informasjon på forhånd gir vi dem et godt grunnlag til å vurdere om de vil delta i prosjektet eller ikke. Vi presiserer overfor lærerne at vi ikke observerer for «å avdekke feil»,

men for å få en bedre forståelse for konteksten de jobber i. For å verne om informantene, tar vi noen etiske omsyn i gjennomføringen av prosjektet. Vi anonymiserer lærerne i oppgaven ved å kalle dem L1 og L2, og gir ellers ingen sensitive opplysninger som kan identifisere dem. Som et ledd i anonymiseringen sletter vi lydopptakene av intervjuene etter at de er transkribert.

4.0 Resultat

I dette kapittelet vil vi presentere de viktigste funnene fra vår forskning. Vi har delt inn dataene etter fire kategorier: Definisjon av begrep, vurderingens nytteverdi, tilbakemeldinger og sammenhengen mellom vurdering og motivasjon. Vi har strukturert dataene etter lærernes responser til de ulike kategoriene. I de tilfellene lærerne sine svar er relativt sammenfallende, har vi presentert denne dataen samlet. I andre tilfeller har vi presentert dem hver for seg. Vi presenterer i hovedsak funnene fra intervjuene, mens vi trekker inn funn fra observasjonene for å belyse det lærerne sa.

Observasjonene vil ikke bli belyst i alle kapitler, da det for eksempel ikke egner seg å observere hva noen legger i et begrep. Slik fungerer observasjonene mer som et verktøy for å skaffe frem data fra intervjuene, enn som en datakilde i seg selv.

4.1 Definisjon av begrep

På spørsmål om hva lærerne legger i begrepet vurdering svarer begge informantene at vurdering handler om å vurdere hvor godt elevene når kompetansemålene. De legger til at en skal vurdere om elevene har høy, lav eller middels måloppnåelse. L2 snakker først om at det er interessant å se på mellomtrinnet opp mot ungdomsskolen, «fordi at på ungdomstrinnet er det jo fort at det blir opp i karakterer».

Når det kommer til undervisvurdering, svarer L1 at det handler om «hvordan ståa er nå, og hva du må jobbe mer med fremover (...) – at de (elevene) da må få mål som de skal jobbe med og de må konsentrere seg mer om». Læreren trekker frem at hun gir undervisvurdering på foreldresamtalene, hvor de setter seg nye mål med innspill fra eleven. L2 svarer at hun tenker undervisvurdering er vurdering som blir gitt underveis i utdanningsløpet – frem mot eksamen. I dette trekker hun frem at kapitellprøver slik kan være undervisvurdering, fordi det er vurdering underveis mot eksamen i 10. klasse. Hun legger til at det finnes mange typer undervisvurdering, og at vurderingen varierer etter hva elevene er på vei mot. Læreren gir undervisvurdering muntlig og skriftlig hele tiden, og elevene får skriftlig vurdering en gang i året som forteller noe om hvor de er underveis i skoleløpet.

L2 er opptatt av at hun i sin vurdering vil forberede elevene til ungdomstrinnet, der de ikke kommer til å få alt riktig, og at det derfor er viktig at elevene ikke blir vant med å få alt rett på alle prøver. Læreren presiserer at det er viktig med en balansegang.

4.2 Vurderingens nytteverdi

4.2.1. Vurderingens nytteverdi for læreren

En debatt som ofte finner sted når vurdering diskuteres er vurderingens formål. Vi ønsker derfor å finne ut hva lærerne selv synes er det mest nyttige de kan få ut av en vurdering. Begge lærerne trekker først frem at vurderingen fungerer som dokumentasjon over hvorvidt elevene når de målene som er satt. L1 sier at «du får satt det ned på papiret hvor godt eleven greier seg faglig og om han når de målene». De sier begge at man videre kan bruke disse resultatene for å skape nye mål for eleven, for å skape en forbedring.

L1 sier også at hun tar tester for å bekrefte inntrykket hun har av elevene. Hun kommer med et eksempel der hun forteller om noen elever i klassen som ikke gir uttrykk for alt det de kan i timen, men som gjerne slipper seg litt mer løs på en prøve. Gjennom denne vurderingen får læreren sett mer av den kunnskapen som eleven sitter inne med.

L2 sier at «av og til vil jeg bare sjekke hva har du faktisk fått med deg nå?», i tillegg til at hun trekker frem at hun kan bruke elevenes resultater til å se på sin egen undervisning «OK, så har de kanskje ikke lært så mye, da må jeg kanskje gjøre noe annet». L2 trekker også frem at det blir veldig synlig for både læreren, eleven og de foresatte «hva eleven faktisk kan».

For å sammenfatte disse funnene kan vi se at lærerne bruker vurdering til å:

- o Dokumentere
- o Lage nye mål (forbedring)
- o Bekrefte inntrykket fra timen
- o La elevene vise sin kompetanse
- o Sjekke hva elevene har forstått
- o Justere egen undervisning
- o Synliggjøre for lærer, elev og foresatte «hva eleven faktisk kan»

4.2.2. Vurderingens nytteverdi for eleven

Vi spør også om hvilken nytte lærerne tenker at elevene kan få ut av vurdering. L1 trekker frem at elevene på alvor får vite hvordan de ligger an i fagene, gjennom en skriftlig vurdering. «Skriftlig vurdering blir mer sånn alvorlig eller sånn fakta. Her er fakta liksom» sier hun. L2 deler samme oppfatning som L1 og trekker frem ord som «selvinnsett» og «realitetssjekk».

L1 sier at elevene er opptatt av å gjøre fremgang i fagene, og at de blir fornøyde når læreren viser at de har forbedret seg. Hun trekker frem at dokumentasjonen kan ligge til grunn for en motivasjon for forbedring. «...så kan du ta fram igjen vurderingen, se på det og prøv å gjøre forbedringer. Så vurderingen er jo viktig for eleven for motivasjonen og tenker jeg». For å synliggjøre forbedring kommer L2 med to eksempler hun har gjennomført i klassen. 1) Elevene har hatt med gamle tekster med kommentarer til senere skriveøker, for å hjelpe elevene til å lære av sine tidligere vurderinger. 2) Elevene tok en kapitteltest før de startet på kapittelet, jobbet med emnet, for så å ta testen på nytt. Da fikk elevene se en tydelig framgang i emnet og det ble veldig tydelig alt de hadde lært. L2 sier at hun gjennom å arbeide på denne måten ønsker å fremme mestringsfølelse hos elevene.

4.3 Tilbakemeldinger

4.3.1. Tilbakemeldinger når eleven har gjort noe riktig

Vi er interessert i å høre hva lærerne tenker om den uformelle vurderingen som blir gitt i klasserommet hver dag. På spørsmål om hva en nyttig tilbakemelding kan være om en elev har gjort noe riktig svarer begge lærerne det samme: ros og skryt. L1 kommer med et eksempel på hvordan man kan skryte og sier «Dette var bra, så flott, nå har du jobbet godt og du har gjort riktig, ser ordentlig og fint ut». L2 påpeker også viktigheten av ros til de elevene som ikke føler på så mye mestring i skolehverdagen. Hun sier at man kan bruke den uformelle vurderingen og gi positive tilbakemeldinger på de områdene en elev mestrer for å forsterke mestringsfølelsen.

4.3.2. Tilbakemeldinger når eleven har gjort noe feil

Det hender jo at elever svarer feil i klasserommet, i boka si eller på en prøve. Vi ønsket å vite hvordan lærerne tenkte de kunne bruke den uformelle vurderingen på en nyttig måte hvis en elev gjør noe som ikke er riktig. Hva kan være en nyttig tilbakemelding da?

L1 legger vekt på at det er viktig å være positiv, selv om eleven har gjort feil. Ikke gi selve feilen så mye oppmerksomhet og prøv å veilede slik at eleven ser hva som er feil. Dette var også noe vi begge bemerket oss i timen vi observerte. Deretter sier læreren at man kan gi eleven mulighet til å

prøve om igjen med hjelp eller alene. Hun presiserer enda en gang at det er viktig å være positiv for å opprettholde motivasjonen til de elevene som ofte får feil svar og at hun derfor gjerne kommenterer noe positiv om innsatsen til eleven først.

L2 legger mer vekt på at man ikke må «pakke det for mye inn», men likevel tilpasse tilbakemeldingen til den eleven det er snakk om. Om det er en elev som hun vet klarer bedre og som ikke har lagt nok innsats i arbeidet, kan hun være litt mer direkte i tilbakemeldingene. Hun legger også vekt på at man som lærer kan prøve å snu litt på svaret til eleven og si noe som «tja, du er inne på noe». Ved å for eksempel stille oppfølgingsspørsmål kan man få dem inn på riktig retning. Dette gjorde hun også i timen vi observerte da hun spurte etter en definisjon på indre kjennetegn. En elev svarte med å komme med et eksempel, læreren anerkjente svaret til eleven selv om det ikke var det hun var ute etter, og gjennom oppfølgingsspørsmål og samtale med eleven kom de sammen fram til en definisjon. Hun påpeker også viktigheten av å vise elevene at det er helt greit å gjøre feil gjennom den uformelle vurderingen.

4.3.3. Konkrete tilbakemeldinger

I samtale om konkrete tilbakemeldinger kommer det frem at begge lærerne mener at dette er positivt. L1 sier at «da vet eleven hva han gjør bra og hva han må jobbe mer med (...) for å få en enda bedre vurdering». L2 sier at hun liker godt å bruke det i for eksempel norskfaget, der du hele tiden skal utvikle deg innen for eksempel skriving. Hun påpeker at konkrete tilbakemeldinger er nyttig, for da vet de akkurat hva de må jobbe med for å bli flinkere. For å komme med et eksempel sa hun: ««Dette var bra!» Ja, hva var bra? (...) Ikke sånn svada holdt jeg på å si, eller sånn der tomme..». Også i timen vi observerer bruker hun konkrete tilbakemeldinger flittig når elevene arbeider med fortellinger. Mange elever vil lese fortellingene sine høyt og læreren roser gode elementer i teksten. Hun kommer også med konkrete tilbakemeldinger om hvordan de kan fortsette det videre arbeidet med teksten.

4.4 Sammenhengen mellom vurdering og motivasjon

Når det kommer til sammenhengen mellom vurdering og motivasjon, trekker lærerne frem ulike aspekt ved denne sammenhengen. L1 peker på vurdering som en måte å skape retning til arbeidet, i det hun sier at «det er viktig med tilbakemelding, slik at de (elevene) vet hva de må jobbe med, hva de må ha fokus på, hva de gjør bra. For å jobbe videre». L2 trekker frem hvordan *resultatet* kan påvirke motivasjonen. Hun sier at «Hvis du får et godt resultat vil det jo bygge opp motivasjonen.

Hvis du gang på gang får et dårlig resultat så vil det nok sikkert bryte ned». Læreren sier at det kommer an på både resultatet og eleven i hvilken grad vurderingen påvirker elevens motivasjon.

L1 trekker i flere tilfeller frem konkrete tilbakemeldinger som en kilde til motivasjon. Hun sier at konkrete tilbakemeldinger kan være motiverende for de som ønsker en god vurdering, da de får vite akkurat hva de må jobbe med. Hun peker på at de fleste liker å få vite hva de kan gjøre for å få en bedre vurdering, og at mange elever tar til seg konkrete vurderinger og lærer av det. Informanten sier også at det kan være uoverkommelig for de som sliter med mye å måtte «jobbe med alt», og at konkrete personlige fremovermeldinger da kan være motiverende. Hun sier at det lett kan bli en ond sirkel om elevene mister motivasjonen. Dårlige resultater kan gjøre elevene enda mindre motiverte, og når de jobber mindre, får de enda dårlige resultater.

L1 sier at vurdering kan brukes for å få oversikt over hva elevene kan, og at vurderingen slik kan bli grunnlag for å lage nye mål for eleven. L2 sier om personlige mål at det kan ha både positiv og negativ innvirkning på motivasjonen. Hun sier at det blir veldig konkret for elevene å forholde seg til i videre arbeid, men noen kan tenke at det aldri er godt nok, siden det alltid er nye mål å strekke seg etter; «Du er aldri god nok – du yter ditt beste også får du fortsatt mas». Læreren sier at hun skriver opp personlige mål på foreldresamtaler, men at føles litt som en plikt, og «litt tredd nedover hodet».

Begge lærerne opplever at mange elever motiveres mer av resultatet i vurderinga, enn hva de kan lære av den, og begge ønsker å motivere elevene til å fokusere mer på gleden over å lære. Begge opplever også at elevene sammenligner resultater, men at det er lite konkurranseinstinkt. Dette skulle de ønske at det var mer av. L1 sier at «(...) det kan jo være motiverende i seg selv – skape en gnist». Under observasjon av L2 observerer vi et tilfelle hvor sammenligning oppleves som noe positivt. I denne timen skriver elevene tekster, og sammenligner mot slutten hvor langt de har kommet, hvor de viser stor begeistring over hvor langt medelevene har skrevet.

5.0 Drøfting

I dette kapitlet vil vi drøfte noen av funnene vi nå har presentert. Vi vil strukturere kapitlet med samme kategorier som i resultatdelen, men funnene vil noen ganger bli drøftet på tvers av kategoriene. Dette gjør vi for at vi i problemstillingen vår spør etter hva lærerne *legger vekt på* når det kommer til vurdering, og hva lærerne vektlegger vil komme frem i helheten av hva informantene svarer. På grunn av plassen vi har til rådighet, vil vi kun drøfte de mest interessante funnene.

5.1 Definisjon av begrep

Når det kommer til hva informantene legger i begrepet vurdering, ser vi at svarene de gir er nokså like Slemmen sin definisjon. Slemmen definerer som nevnt vurdering som «å innhente informasjon om elevens kompetanse» (2010, s. 182), og utdanningsdirektoratet presiserer at det er kompetansemålene elevene skal vurderes etter i skolen. Begge lærerne snakker om at vurdering handler om å vurdere hvor godt elevene når kompetansemålene. Om vi sammenfatter definisjonen til Slemmen med presiseringen til utdanningsdirektoratet, ser vi at informantene sin forståelse av begrepet ligger nært opp til det som blir presentert i teorien.

Av svarene til lærerne kan det se ut til at de først og fremst vektlegger den *formelle* vurderingen når de snakker om begrepet vurdering. Formell vurdering er skriftlig vurdering som kjennetegnes ved at alle elevene blir målt etter samme kriterier, noe det ser ut som at L2 viser til når hun i sin definisjon sier at vurdering på ungdomstrinnet fort kommer opp i karakterer. Den samme vektleggingen kan en se når læreren sier at vurdering kan fungere som en realitetssjekk for elevene – at de gjennom vurderingen får vite hvordan de egentlig ligger an. Dette utsagnet kan vise til at elevene gjennom vurdering får vite hvordan de ligger an *etter en viss standard* – altså felles kriterier. L1 er inne på det samme når hun sier at elevene for alvor får vite hvordan de ligger an ved skriftlig vurdering; «her er fakta, liksom». På den andre siden trekker begge lærerne frem det som i teorien kalles uformell vurdering. L1 sier for eksempel at hun vurderer elevene hele tiden underveis i undervisningen, og L2 sier hun gir underveisvurdering muntlig og skriftlig hele tiden.

Om underveisvurdering sier L1 at det handler om «hvordan ståa er nå, og hva du må jobbe mer med fremover (...) – at (elevene) da må få mål som de skal jobbe med og de må konsentrere seg meg om». På elevsamtaler lager læreren personlige mål for eleven, med innspill fra eleven selv. Med dette er hun inne på Utdanningsdirektoratet (2015) sine fire prinsipper for god underveisvurdering. Her står det at elevene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem (personlige mål), få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet (hvordan ståa er nå), råd om forbedring (hva elevene må jobbe med fremover) og at elevene skal være involvert i eget læringsarbeid (elevene er med å lage mål på foreldresamtale). Når L2 svarer at underveisvurdering er vurdering som blir gitt underveis i utdanningsløpet, stemmer det godt overens med Utdanningsdirektoratets (2015) definisjon om at underveisvurdering er «all vurdering som foregår underveis i opplæringen». Informanten nevner i tillegg at underveisvurdering er all vurdering som blir gitt frem mot eksamen i 10. klasse, og at kapittelprøver slik er underveisvurdering. Med eksamen som mål kan en tolke begrepet sånn, men tar vi utgangspunkt i Utdanningsdirektoratet videre

beskrivelse av begrepet, krever det at kapittelprøvene blir brukt aktivt i videre læring. L2 uttrykker at hun synes det er vanskelig å bruke kapittelprøver som grunnlag for videre læring i visse fag, da en ofte går over til helt nye emner etter endt kapittel. Som eksempel på hvordan bruke prøver som grunnlag for læring, nevnte hun at en kan ta matteprøve på starten av et kapittel så elevene ser hva de trenger å lære. Vi tenker at tilbakemeldingene elevene får på en slik prøve kan ha samme funksjon som personlige mål, som Hattie (2014) trekker frem som en forutsetning for at vurdering for læring skal ha effekt. Personlige mål og tilbakemeldingen elevene får på en slik prøve kan sammenlignes i at begge sier noe om hva den enkelte eleven trenger å jobbe med i perioden fremover.

5.2 Vurderingens nytteverdi

Etter å ha sett på funnene, kan vi se at begge lærerne ofte kommer inn på formell vurdering. Spørsmålet lærerne får er «hva tenker du er nyttig for deg som lærer å få ut av vurderingen?». Selv om det ikke er presisert om det er snakk om uformell eller formell vurdering, går begge lærerne inn på den formelle delen av vurdering. Dette gjenspeiler samtalen om definisjonen av vurdering, da også disse svarene henger nært sammen med formell vurdering. Dette er selvsagt ikke noe som kan generaliseres, men dette i seg selv er et interessant funn. Er det slik at den formelle vurderingen får mest fokus i den norske skolen? Stilles det for høye krav til dokumentasjon eller er det elevene som motiveres av vurderinger? Dette er ikke noe vi kommer til å få svar på gjennom denne studien, men det er et funn som kan være interessant å se mer på i videre forskning.

Begge lærerne kommer inn på vurdering for læring når de snakker om å bruke vurderingen til å lage nye mål for eleven. Dette kan vi se i lys av det utdanningsdirektoratet (2015) sier om at vurdering for læring er når du bruker informasjonen du får ut av en vurdering til å tilpasse opplæringen. Her ønsker vi å trekke frem eksemplene til L2 som står beskrevet i kapittel 4.2.2:

1) Om det å ta med gamle tekster inn i nye skriveprosesser fører til en forbedring hos elevene, kan det tenkes at de da attribuerer resultatet av neste tekst til en indre og ustabil faktor som innsats (Imsen, 2014). Dette vil i så fall være positivt for deres motivasjon i møte med nye oppgaver.

2) L2 mener at å ta samme prøve før og etter arbeid med et stoff kan føre til en bevisstgjøring om framgang, som kan styrke mestringsfølelsen hos elever. Dette funnet kan forstås som noe elevene kan forbinde med en type autentisk mestringsopplevelse. Om en elev for eksempel synes et tema er veldig utfordrende i starten senere, kan den se tilbake på denne hendelsen hvor den mest sannsynlig fikk et bedre resultat etter å ha arbeidet med emnet. Om eleven fikk en mestringsfølelse etter å ha

sett denne forbedringen, kan det tenkes at det kan brukes som en autentisk opplevelse senere, noe som kan påvirke elevens forventning om mestring til nye oppgaver som virker vanskelige.

5.3 Tilbakemeldinger

Under samtalen om gode tilbakemeldinger dersom en elev gjør noe riktig, går svarene først og fremst på ros. Eksempelet til L1, «Dette var bra, så flott, nå har du jobbet godt og du har gjort riktig, ser ordentlig og fint ut», roser både produktet og innsatsen hos eleven. I kapittel 2.3 står det om bruk av ros, og da at rosen bør gis på det eleven har fått til og ikke på det personlige. Dette eksempelet kan tyde på at læreren legger vekt på å rose innsatsen hos eleven, samt å rose det arbeidet eleven har gjort riktig. Her kommer L2 med et interessant utsagn, nemlig at man kan bruke denne uformelle vurderingen til å styrke opp under mestringsfølelsen hos de elevene som opplever lite mestring i skolen. Dette styrker Slemmen opp under når hun sier at ros kan bygge opp under den indre motivasjonen, om man klarer å skape mestringsfølelse gjennom rosen (Slemmen, 2010). Kanskje kan denne bevisstgjøringen gjøre det bedre for de elevene som ikke «passer så godt inn» i skolen. At vi som lærere er gode på å bruke den uformelle vurderingen til å rose disse elevene der man kan, på en måte som kan styrke opp under den indre motivasjonen og mestringsfølelsen. Og denne rosen bør, ifølge Nordahl et al. (2013), være tilpasset den enkelte eleven, samt gå på det konkrete eleven gjør eller har gjort. For at eleven skal kunne oppleve mestring gjennom denne rosen sier Bandura (1997) at rosen må underbygges med faktiske opplevelser av å mestre, og at eleven selv må tro på den rosen som blir gitt. Slik kan mestringsfølelsen som L2 ønsker å legge til rette for, danne utgangspunkt for forventning om mestring.

L2 legger også vekt på at hun prøver å tilpasse tilbakemeldingene etter hvilken elev hun gir den til, noe Nordahl et al. (2013) også skriver at er viktig for å unngå at eleven tolker tilbakemeldingen som kritikk. Læreren forteller også om at hvis det er en elev som hun mener kan gjøre en oppgave bedre, kan hun gjennom en tilbakemelding synliggjøre hennes mening og at hun tror på eleven. Vi har ikke informasjon om hvorfor eleven i dette eksempelet ikke gjør oppgaven med full innsats, men om det går på at den ikke tror den kommer til å klare det kan det virke som om hun bruker en type verbal overtalelse for å påvirke elevens forventning om mestring til oppgaven (Bandura, 1997).

Begge lærerne svarer at de er positive til konkrete tilbakemeldinger, fordi det gir elevene råd om hva de må jobbe videre med. L1 sier også at hun bruker de konkrete tilbakemeldingene til å konkretisere hvilket av de mange forbedringspunktene noen elever har, dette for at arbeidet ikke skal virke overveldende, men motiverende. Når hun på denne måten lager realistiske arbeidsmengder for

elevene er dette noe som Skaalvik og Skaalvik (2013) trekker frem som viktig for å kunne fremme læring gjennom vurdering.

Noe som er overraskende i samtalen om konkrete tilbakemeldinger er at L1 også kommer inn på at konkrete tilbakemeldinger kan gjøre at elevene vet hva de må jobbe mer med *for å få en bedre vurdering*. Dette kan minne om et vurdering AV læring -perspektiv, da vurderingens rolle først og fremst er å si noe om den læringen som *har* skjedd. L1 sier også i intervjuet at hun skulle ønske elevene har en indre motivasjon for skolen, men at hun føler mange har en ytre motivasjon. Det kan tenkes at hun på dette svaret sikter til elevene og at de selv er opptatt av hva de kan gjøre for å få en bedre vurdering, altså at de drives av en ytre motivasjon. Det skal også påpekes at hun her legger vekt på at den konkrete tilbakemeldingen, som også er en vurdering, er ment til å fremme videre læring. Dette er vurdering FOR læring. Dette funnet kan tyde på at læreren ønsker at elevene skal få en indre motivasjon for skolen, men at elevene selv motiveres av vurderingen.

5.4 Sammenhengen mellom vurdering og motivasjon

Manger (2013) peker på at motivasjon er noe som gir retning til arbeidet og forårsaker aktivitet hos individet. Dette viser også L1 til i det hun sier at tilbakemeldinger viser elevene hva de må fokusere på, og at det er viktig for elevene når de skal jobbe videre. Konkrete tilbakemeldinger blir trukket frem i forbindelse med dette. L2 nevner at resultatet i seg selv kan ha stor utslagskraft på motivasjonen, og at det kommer an på resultatet og eleven hvordan denne påvirkningen blir. Dette kan kobles opp mot attribusjonsteori, da eleven sitt attribusjonsmønster ifølge teoriene har stor betydning for hvordan eleven stiller seg til videre lignende arbeid. Om for eksempel en elev forklarer dårlige prestasjoner med indre, stabile og ukontrollerbare faktorer, vil de ha lite motivasjon til å yte innsats ved lignende oppgaver senere. Forklarer de derimot nederlag med en ustabil faktor som for eksempel innsats, vil de mer sannsynlig være motivert for videre arbeid, på tross av nederlaget. Kanskje er det elever som attribuerer som i førstnevnte eksempel læreren referer til idet hun sier at dårlige resultater kan «bryte ned» eleven. L1 peker på at det lett kan bli en ond sirkel om elever ikke er motiverte for arbeid. Får de dårlige resultater blir de enda mindre motiverte, og dermed enda dårligere resultater. Dette kan kobles til attribusjonsteori og det som innenfor teorien kalles lært hjelpeløshet. Typisk er at elever med lært hjelpeløshet attribuerer prestasjoner til indre og ukontrollerbare årsaker, og at «det nytter ikke med flid, fordi evnene strekker ikke til» (Imsen, 2014, s. 349). De stadig dårligere resultatene grunnet lav innsats, blir dermed en stadig bekreftelse på at evnene ikke er gode nok, og at det ikke vil hjelpe å yte bedre innsats.

At vurdering kan ha denne påvirkningen på motivasjonen, kan også skyldes Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 206) sin påstand om at vurdering er «et direkte uttrykk for hvordan lærerne vurderer elevene», og derfor mellom annet påvirke elevenes forventning om mestring. En av kildene til mestringsforventning som Bandura trekker frem, er som nevnt verbal overtalelse. Læreren sine tilbakemeldinger kan slik påvirke hva elevene selv tror de er i stand til å få til. En annen kilde til forventning om mestring er autentiske mestringsopplevelser. Gjennom vurdering gir læreren beskjed til elevene om i hvilken grad de mestrer det de holder på med, og slik kan tilbakemeldingene til lærerne påvirke hvilken opplevelse eleven får av å mestre, og slik også påvirke videre motivasjon for lignende arbeid. Å legge til rette for mestring er noe begge informantene legger stor vekt på under intervjuene. L1 snakker for eksempel om at konkrete personlige framovermeldinger kan være motiverende, fordi elevene da ikke må «jobbe med alt». Dette er et eksempel på en måte læreren kan jobbe med vurdering for å skape autentiske mestringsopplevelse for elevene. Dette er også i tråd med Hattie sin forskning om vurdering for læring, om at elevene er avhengige av personlige mål for at vurdering for læring skal ha effekt (Hattie & Yates, 2014).

L1 peker på at ros er viktig for motivasjonen og at den spiller en viktig rolle selv om elevene har gjort feil. I disse situasjonene kan ros motivere til å rette på arbeidet. Også dette kan knyttes opp mot å legge til rette for mestring hos elevene, men som vi var inne på i kapittel 2.2.3 er det viktig at rosen er konkret, og sier noe om hva eleven har gjort. Dette er også informanten inne på, i samtale om konkrete tilbakemeldinger.

L1 peker i intervjuet på hvordan vurdering kan brukes som utgangspunkt for å lage personlige mål for elevene. Viktigheten av personlige mål har vi vært inne på i kapittelet 2.3, om forskning på vurdering for læring. At L2 trekker frem at stadig nye personlige mål kan gi elevene en forståelse av at de aldri er gode nok, kan kobles til attribusjonsteori. Vurderingen kan få elevene til å attribuere prestasjonene sine til at innsatsen eller evnene aldri er gode nok.

At informantene opplever at elevene først og fremst er opptatt av resultater av vurderinga, fremfor hva de kan lære av den, vitner om en ytre motivasjon for skolearbeid. Begge lærerne gir uttrykk for at de ønsker å gjøre elevene mer indre motiverte i det de sier at de ønsker å gi elevene glede over å lære.

5.5 Drøfting og sammenfatting av hovedfunn

Som en avrunding til dette kapittelet ønsker vi å samle de viktigste funnene våre og se om den helheten kan svare på vår problemstilling. Vi starter med å gå inn i første del av problemstillingen:

«Hva legger erfarne lærere vekt på i arbeidet med vurdering?». Intervjuet inneholder flere åpne spørsmål der læreren får svare det den selv ønsket å legge vekt på. Vi ser en tendens til at vi ofte kommer inn på den formelle vurderingen, og det kan virke som om lærerne vektlegger denne. Vi får inntrykk av at den uformelle vurderingen kommer mer automatisk, som de begge også sier i intervjuene. Skaalvik og Skaalvik (2013) sier at den uformelle vurderingen skal si noe om arbeidsmetoder, fremgang og innsats. Dette er faktorer som alle er viktige for elevens motivasjon for læring, og henger sammen med både mestringsforventning og attribusjonsmønster. Begge lærerne snakker om både fremgang og innsats gjennom intervjuet, og de kommer begge med metoder når vi spør om det. Dette funnet handler derfor ikke om spørsmålet om det gjennomføres uformell vurdering i skolen, men heller om hva disse lærerne legger mest vekt på i arbeidet med vurdering. Dette funnet kan da tyde på at de legger mest vekt på det formelle vurderingsarbeidet.

Spørsmålet vi stiller oss er da, hvorfor vektlegges det formelle vurderingsarbeidet når det er snakk om vurdering? Dette spørsmålet har vi ikke spurt informantene direkte om, men vi velger likevel å drøfte dette spørsmålet basert på svarene deres på andre spørsmål. L2 sier flere ganger i intervjuet at hun også ønsker å forberede elevene på ungdomsskolen og livet i samfunnet senere. Hun ytrer flere ganger at hun ønsker å vise elevene at det ikke gjør noe om man gjør feil, for så lenge man gjør sitt beste så er det godt nok. Hun sier videre at det er viktig at elevene aksepterer at en ikke er like god i alt. Denne holdningen handler om å gjøre elevene klare for samfunnet, noe som også er et formål med skolen (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Gjennom formell vurdering får elevene vite hva de har gjort riktig og hva de har gjort galt, hardt og brutalt. L2 sier også at det er et høyt tempo på ungdomsskolen og mye formell vurdering, og at man da bør bruke mellomtrinnet til å forberede dem så godt som mulig. Kanskje er det derfor et fokus på formell vurdering, for å gjøre elevene vant til ikke å få alt rett hele tiden.

Et annet mulig svar ligger i det informantene selv sier, at elevene motiveres av resultatet etter en formell vurdering. L1 mener det er fordi det blir sett på som mer alvorlig, og at det kan føles mer ut som fakta enn uformell vurdering. Selv om begge lærerne ønsker at elevene skal oppnå en indre motivasjon for læringen kommer det frem at de tror kanskje elevene er for umodne. Vi spør L2 om hva man kan gjøre for å fremme motivasjonen ved læringen, og ikke bare motivasjonen for resultatet. Hun sier da «ros».

Dette med positivitet og ros er noe begge lærerne ser på som viktige faktorer for å fremme motivasjon. De sier begge at konkret ros er bra, for da vet elevene akkurat hva de må jobbe videre med. Dette stemmer også godt overens med teorien der Nordahl (2013) et al. påpeker viktigheten av

konkret ros som går på det eleven gjør. L2 sier at man kan bruke ros som uformell vurdering for å fremme mestringsfølelsen som igjen kan påvirke den indre motivasjonen. Her kan man diskutere bruk av ros, som i utgangspunktet er en form for belønning og som kan påvirke den ytre motivasjonen, se kapittel 2.4.1. Et viktig moment her vil være å styrke elevenes motivasjon for læring (indre motivasjon), og ikke motivasjonen for ros (ytre motivasjon).

Når det kommer til andre del av problemstillingen: «Hvordan tenker de (lærerne) at vurdering kan påvirke elevenes motivasjon for læring?», kommer det ulike svar. De tror begge at mange elever opplever en ytre motivasjon som følge av formelle vurderinger og L2 påpeker at resultatet kan virke motiverende om du blir fornøyd, eller bryte ned motivasjonen om du ikke blir fornøyd. Begge lærerne har tro på konkrete tilbakemeldinger. L1 tror elevene motiveres av det på den måten at de ønsker å vite hva de kan gjøre bedre for å få en bedre vurdering, noe som kan tolkes som en ytre motivasjon. For å styrke den indre motivasjonen påpeker begge informantene viktigheten av mestringsfølelse. Denne kan styrkes gjennom uformell vurdering, med konkret ros av noe eleven allerede har opplevd mestring gjennom.

6.0 Avslutning

Vi har forsket på problemstillingen: «Hva legger erfarne lærere vekt på i arbeidet med vurdering, og hvordan tenker de at vurdering kan påvirke elevenes motivasjon for læring?», noe som har vært en lærerik prosess. Det er nyttig for oss som lærerstudenter å kunne knytte teorien rundt vurdering og motivasjon opp mot erfaringer fra lærerlivet, og vi tror at en bevisstgjøring rundt den reelle hverdagen i skolen vil gjøre oss bedre rustet når vi selv kommer ut i jobb. Derfor håper vi denne studien vil kunne bidra til at lærerstudenter får et innblikk i hvordan vurdering kan oppleves fra et lærerperspektiv og hva de tenker om dens påvirkning på elevenes motivasjon for læring.

For å svare på del én av problemstillingen om hva disse lærerne legger vekt på i arbeidet med vurdering, så kan denne studien tyde på at disse to lærerne vektlegger det formelle vurderingsarbeidet. Vi ser også at de bruker den uformelle vurderingen i klasserommet, spesielt for å opprettholde elevenes motivasjon for læring. Men som de selv sier, så kommer denne vurderingstypen mer automatisk. Kanskje kan lite bevissthet rundt denne vurderingsformen føre til at den blir mindre vektlagt i skolehverdagen.

Under drøftingen av del to av problemstillingen ser vi en tendens til et noe mer sprikende svar. Det kan virke som om at elevene motiveres av vurderinger gjennom ytre motivasjon. L2 sier noe som er interessant, nemlig at et godt resultat vil kunne motivere elevene, mens et dårlig resultat trolig vil

kunne bryte motivasjonen ned. Dette funnet kan blant annet forstås i lys av attribusjonsteori, og kan i verste fall føre til lært hjelpeløshet. For å motivere elevene gjennom vurdering, er de begge enige om at man, gjennom uformell vurdering, kan bruke konkret ros for å styrke mestringsfølelsen hos elevene som kanskje kan påvirke den indre motivasjonen. Dette går også hånd i hånd med det Slemmen sier om bruk av ros som tilbakemelding. Bandura legger her vekt på at rosen må komme fra en mestringsfølelse som allerede ligger i eleven, for at eleven skal tro på rosen som blir gitt.

Igjen vil vi presisere at vår rolle som forskere kan ha preget forskningen. Om andre hadde gjennomført det samme prosjektet, ville det trolig blitt stilt andre oppfølgingsspørsmål under intervjuene og funnene hadde blitt annerledes. Dette er fordi vi har valgt å bruke semistrukturerte intervju med en fleksibel intervjuguide, noe som gir både oss og læreren muligheten til å gå dypere inn i enkelte tema som kommer opp. Observasjonen som danner helhetsinntrykket kunne også blitt sett på med andre øyne. Ettersom vår forskning baserer seg på svarene fra to informanter er ikke dette et resultat som kan generaliseres for lærere generelt. Likevel kan det være lærerikt å se deres syn på vurdering i lys av teorien for å få en bredere kompetanse på området, i tillegg til at studien kan gi et grunnlag for nye hypoteser og videre forskning. Da kunne det vært interessant å se om forholdet mellom formell og uformell vurdering er typisk for lærere generelt i Norge, eller om svarene avhenger av for eksempel lærererfaring, fylke eller fag. En kunne også videreført studien ved å se på elevenes oppfatninger av vurdering og motivasjon, for så å se om det samsvarer med læreres oppfatninger.

Vurderingspraksisen er i stadig utvikling, og det er viktig å forske videre på disse momentene for å sikre en god skolehverdag for elevene. Som nevnt i innledningen er ett av hovedformålene med vurdering å fremme læring (forskrift til opplæringsloven, 2017, §3-1). Siden skolen er et sted hvor nettopp læring skal skje, er det avgjørende at vi som kommende lærere har gode kunnskaper om vurdering. Gjennom dette prosjektet har vi fått en bredere kompetanse rundt vurdering, og vi håper at det kan inspirere til videre forskning på området.

7.0 Litteraturliste

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman & Co Ltd.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju 3. utgave*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter (5. utg)*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Forskrift til opplæringsloven. Forskrift 1. august 2009 nr. 964 til opplæringsloven. Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring II. Undervegsvurdering. § 3-11. Undervegsvurdering.
- Forskrift til opplæringsloven. Forskrift 1. januar 2017 nr. 1303 til opplæringsloven. Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring. I. Generelle føresegner. § 3-1. Rett til vurdering.
- Forskrift til opplæringsloven. Forskrift 1. januar 2017 nr. 1303 til opplæringsloven. Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring. I. Generelle føresegner. § 3-2. Formålet med vurdering.
- Hattie, J., & Yates, G. (2014). *Synlig læring - hvordan vi lærer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi. 5. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Larsen, A. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode, 2. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Manger, T. (2013). Læring og forventning om mestring. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl, & T. Helland, *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (ss. 241-270). Bergen: Fagbokforlaget.
- Manger, T. (2013). Motivasjon og læring. I S. Lillejord, T. Manger, & T. Nordahl, *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærernes profesjonalitet* (ss. 133-166). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Manger, T., & Lillejord, S. (2013). Undervisning og læring. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl, & T. Helland, *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (ss. 137-174). Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringsloven. Lov 1. august 2008 nr. 621 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringsloven). Kapittel 1. Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m. § 1-1. Formålet med opplæringa.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring / 2. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet 2. utgave*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2011, Oktober 27). *Grunnlagsdokument. Satsingen Vurdering for læring 2010-2014*. Hentet fra <https://www.udir.no/PageFiles/56712/Grunnlagsdokument%20for%20satsingen%20Vurdering%20for%20I%C3%A6ring.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2015, September 3). *Fire prinsipper for god undervisvurdering*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>

Utdanningsdirektoratet. (2015, Oktober 7). *Vurdering for læring - om satsingen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonal-satsing/om-satsingen/>

Utdanningsdirektoratet. (2016, Mai 18). *Å forstå kompetanse*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>

8.0 Vedlegg

8.1 Vedlegg A: Intervjuguide

Intervjuguide

1. Hvordan syns du timen gikk? Var det en typisk time?
2. Hva legger du i begrepet vurdering?
 - Hva tenker du er nyttig for deg som lærer å få ut av vurderingen?
 - Hva tenker du elevene kan få ut av vurderingen?
 - Hva legger du i begrepet underveisvurdering? Syns du det er nyttig? Syns du det er nyttig å ha prøve etter endt kapittel?
 - I praksis har vi syntes at det har vært utfordrende å vurdere elevene ut fra hver enkelt sitt ståsted – har du noen tips til hvordan vi kan gjøre dette?
3. Hvordan jobber du med elevens forståelse? Hvordan vite/kartlegge at en elev har forstått? Har du noen strategier for å jobbe med å sikre forståelse?
 - Kan få info om lærer fokuserer på prosess eller produkt
4. Hva tenker du er nyttige tilbakemeldinger til elevene?
 - Hva er nyttige tilbakemeldinger når de gjør noe riktig?
 - Hva er nyttige tilbakemeldinger når de gjør noe feil?
 - Konkrete tilbakemeldinger – Hva tenker du om det? Hvordan jobber du med det? Har du eksempel?
5. Hvordan synliggjøre forbedring for elevene?
6. Hvordan arbeide med å få elevene til å forstå at innsats hjelper?
7. Hvordan opplever elevene i klassen din å gjøre feil? Hvordan reagerer de på det? Hva syns du om det? Hvordan jobbe med det?
8. I det siste har det vært mye snakk i media om at unge opplever stor grad av prestasjonspress – hvordan opplever du at det er på mellomtrinnet? Hvordan opplever du at det er i din klasse?
 - Opptatt av å gjøre det bra for sin egen del eller for å sammenligne seg med andre?
9. Mange elever gir uttrykk for å like konkurranse i timene – hva tenker du om det? Fordeler/ulempes?
10. Hva syns du er viktig for å skape en god læringskultur for elevene?
 - Hvilken rolle tenker du at vurdering har når det kommer til å opprettholde motivasjonen hos elevene?

8.2 Vedlegg B: Observasjonsskjema – strukturert observasjon

Læreren sjekker jevnlig at elevene har forstått

i svært liten grad

i liten grad

i middels grad

i stor grad

i svært stor grad

Kommentar:

Læreren gir elevene mulighet til å rette på eget arbeid

i svært liten grad

i liten grad

i middels grad

i stor grad

i svært stor grad

Kommentar:

Det er lav terskel for å rekke opp hånden

i svært liten grad

i liten grad

i middels grad

i stor grad

i svært stor grad

Kommentar:

Læreren roser innsats hos elevene

i svært liten grad

i liten grad

i middels grad

i stor grad

i svært stor grad

Kommentar:

Læreren stiller åpne spørsmål

i svært liten grad

i liten grad

i middels grad

i stor grad

i svært stor grad

Kommentar:

Læreren anerkjenner svarene til elevene, selv om det ikke er riktig svar

i svært liten grad

i liten grad

i middels grad

i stor grad

i svært stor grad

Kommentar:

Læreren gir framovermeldinger når han/hun hjelper enkeltelever

i svært liten grad

i liten grad

i middels grad

i stor grad

i svært stor grad

Kommentar:

Førsteintrykket av læringsmiljøet i klassen er positivt

i svært liten grad

i liten grad

i middels grad

i stor grad

i svært stor

Kommentar:

8.3 Vedlegg C: Observasjonsskjema – ustrukturert observasjon

Dette gjorde læreren	Dette gjorde eleven	Tolkning

Dette skjedde	Tolkning

8.4 Vedlegg D: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Informasjonsskriv for bacheloroppgave

Dette er en forespørsel til deg om å delta i en undersøkelse gjort i forbindelse med en bacheloroppgave.

Vi er to studenter som går grunnskulelærerutdanning for 1-7. Vi er nå på vårt 3.år, og skal gjennom våren 2018 skrive en bacheloroppgave sammen. Vi er interessert i elevers motivasjon for læring, og hvordan lærere kan jobbe med dette i klasserommet. Vi ønsker å øke vår kunnskap om dette siden det vil være nyttig for oss når vi skal gå inn i læreryrket.

Vi skal gjøre en kvalitativ studie, der vi ønsker å se på læreren i klasserommet. Studien vil innebære 1 time med observasjon i klasserommet, hvor vi ønsker å observere en vanlig undervisningstime. Deretter ønsker vi å gjennomføre et intervju av læreren på rundt 1 time som blir tatt opp med en båndopptaker. Denne informasjonen blir så skrevet ned og lydopptakene blir slettet. Materialet analyseres og enkelte sitater kan bli fremhevet i oppgaven. Oppgaven vil kunne bli publisert på nett.

Det er frivillig å delta og man kan trekke seg så lenge studien pågår, uten å oppgi grunn. All informasjon vil bli anonymisert, og vil ikke kunne spores tilbake til enkeltpersoner. Alle opplysninger behandles konfidensielt. Informasjon vil bli slettet innen ett år.

For svar på forespørsel, ta kontakt med:

Kari Halvorsen
Tlf: 907 83 663
Mail: kari.halvorsen0@gmail.com

eller

June Lodden
Tlf: 907 96 213
Mail: june.lodden@hotmail.com

Ytterligere spørsmål kan eventuelt rettes til vår veileder Karin Elisabeth Sørli Street via mail: karin.street@hvl.no

Vennlig hilsen
Kari Halvorsen og June Lodden

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har lest igjennom informasjonsskrivet og samtykker i å delta i undersøkelsen.

Dato: ____ / ____ - ____

Navn (deltaker)