



Høgskulen  
på Vestlandet

# BACHELOROPPGAVE

Vurdering for motivasjon

Motivating assessment

**Ida Margrete Arnesen**

Bachelor i pedagogikk  
Høgskolen på Vestlandet  
Innleveringsdato: 03.06.2019

Antall ord: 7608

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.

## Innhold

Sammendrag .....	3
Forord .....	4
1. Innledning.....	5
2. Teori.....	5
2.1. Vurdering.....	5
2.1.1. Sluttvurdering.....	6
2.1.2. Underveisvurdering.....	7
2.2. Motivasjon.....	7
2.2.1. Indre motivasjon.....	8
2.3. Avklaring av problemstilling .....	9
3. Metode .....	9
3.1. Valg av metode.....	10
3.2. Spørreskjemaets utforming.....	10
3.3. Datainnsamling.....	11
3.4. Reliabilitet og validitet.....	12
3.5. Utvalg.....	13
3.6. Etikk og personvern.....	13
4. Resultater .....	14
5. Tendenser i resultatene.....	18
6. Diskusjon av resultatene .....	19
6.1. Vurdering med hensyn til selvbestemmelse .....	19
6.2. Vurdering med hensyn til relasjon .....	21
6.3. Vurdering med hensyn til kompetanse .....	22
7. Konklusjon .....	24
Litteraturliste.....	26
Vedlegg.....	28
Vedlegg 1.....	29
Vedlegg 2.....	30
Vedlegg 3.....	31

## **Sammendrag**

Denne bacheloroppgaven tar utgangspunkt i å undersøke hvordan lærere kan vurdere elevarbeid underveis, for å fremme elevenes indre motivasjon med hensyn til selvbestemmelse, relasjon og kompetanse. For å forske på problemstillingen tok jeg i bruk kvantitativ metode i form av en elektronisk spørreundersøkelse, der utvalget bestod av nitten elever fra en 7.klasse. Informantene viste både stor enighet og uenighet på hva de syns var viktig for en motiverende vurdering. Det kommer frem i oppgaven at medbestemmelse i vurderingen er viktig for elevens motivasjon. Lærerens engasjement og interesse, samt lærerens vurdering viste utvalget sterke meninger om. Det motiverer også eleven å få en tilbakemelding på hvor godt arbeidet var, samt en fremovermelding for å vite hvordan en kan forbedre seg.

## **Forord**

Med dette vil jeg takke alle som har bidratt til min bacheloroppgave!

Jeg vil takke min veileder Herner Sæverot for gode tilbakemeldinger og kloke innspill til oppgaven.

Jeg ønsker å takke informantene mine for å ha tatt seg tid i en travel hverdag til å svare på undersøkelsen, og takk til rektor og lærer ved skolen for at jeg fikk lov å utføre min forskning hos dere.

En stor takk til familie, venner og kjæreste som har støttet og heiet på meg gjennom hele prosessen.

Ida Margrete Arnesen

# 1. Innledning

Vurdering er en viktig del av skolehverdagen, og et emne som stadig er aktuelt for forskning. Internasjonale og norske studier har vist at vurdering for læring har stor effekt på elevens læringsutbytte. Det var på grunnlag av disse resultatene at den nasjonale satsningen vurdering for læring startet i 2010, der over 300 kommuner deltok. Målet var å skape en vurderingskultur med læring som det overordnede målet.

I min tid fra praksis fikk jeg både observere og erfare at dette var noe som fungerte godt, men det var likevel enkelte elever som så ut til å vegre seg for å bli vurdert, eller som ikke hadde lyst til å gjøre arbeidsoppgavene. De så ut til å være umotiverte. Det fikk meg til å tenke på hva jeg selv hadde lært om motivasjon fra psykologistudiet; at det er en drivkraft som setter i gang atferd. Skolehverdagens mange krav og oppgaver kan bli vanskelig om elevene ikke har denne drivkraften, og gå ut over elevens velvære og trivsel. I prinsipper for opplæringen til læreplanverket nevnes også motivasjon, der det står at motiverte elever viser lyst og nysgjerrighet til å lære. Som fremtidig lærer ønsker jeg å få frem nettopp denne lysten og jeg har derfor valgt følgende problemstilling:

*Hvordan bruke vurdering for å fremme elevers motivasjon?*

Innledningsvis i oppgaven vil jeg presentere relevant teori om vurdering og motivasjon, og foreta en avklaring av problemstillingen. Deretter vil jeg gjennomgå valg og bruk av metode, før jeg går over til å presentere resultatene fra undersøkelsen. Jeg vil så foreta en kort analyse, før jeg går videre til drøfting av resultatene. Oppgaven blir så avsluttet med en konklusjon.

## 2. Teori

For å kunne se på sammenhenger mellom vurdering og motivasjon vil det være nødvendig å etablere et teoretisk grunnlag. Det vil derfor være naturlig å gå inn på teori om vurdering og motivasjon som vil tydeliggjøre og spisse problemstillingen min.

### 2.1. Vurdering

Begrepene vurdering og evaluering brukes ofte om hverandre og jeg vil derfor avklare forskjellen mellom dem. Evaluering er et overordnet begrep som betyr å fastsette en verdi, og begrepet omfatter alle former for vurdering (Høihilder, 2008, s 8). Det kan brukes om mange forskjellige evalueringsområder, som for eksempel om kvaliteten på skolesystemer og undervisningsmetoder, men også om elevers prestasjoner. Fordi evaluering omfatter så mange forskjellige områder, har en nå begynt å bruke begrepet vurdering kun tilknyttet elevvurdering. Denne begrepsbruken finner vi igjen i skolepolitiske dokumenter, som for eksempel forskriftene til opplæringsloven og kunnskapsløftet. Der brukes vurdering, og ikke evaluering, om elevers prestasjoner i forhold til kompetansemålene. Det samme gjelder for det engelske språket, der «assessment» og ikke «evaluation» brukes om elevvurdering (Dobson, Engh og Høihilder, 2007, s 28).

Jeg har nå avklart begrepet vurdering sett i forhold til evaluering, og vil derfor gå videre til å definere og forklare hva vurdering er. I henhold til Smith (2001) er vurdering en gruppe av ulike prosesser som en bruker for å forstå og trekke slutninger om elevenes læringsprosesser, fremgang og læringsutbytte (Smith, 2001). Her må en også ha en forståelse av begrepet læring. Woolfolk beskriver den vide betydningen av læring som det som skjer når en erfaring forårsaker en relativt permanent forandring i et individs kunnskap eller adferd (Woolfolk, 2004, s. 128).

Vurderingens formål kan deles inn i to hovedformål som står nedfelt i forskriftene til opplæringsloven, § 3-2: «Formålet med vurdering i fag er å fremme læring underveis og uttrykke kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten underveis og ved avslutningen av opplæringen i faget». Det ene formålet er altså å fremme læring underveis og det andre formålet er å uttrykke elevens kompetanse ved avslutningen av opplæringen. Jeg har valgt å omtale disse formålene sluttvurdering og underveisvurdering.

### **2.1.1. Sluttvurdering**

Sluttvurdering innebærer å måle elevens kunnskapsnivå i slutten av en undervisningsperiode. Vurderingen skal si noe om elevens måloppnåelse i forhold til kompetansemålene i kunnskapsløftet, og kan gis som en individuell vurdering med eller uten karakter. Den vil som regel ikke si noe om hva eleven kan jobbe videre med, men er rettet mot hva eleven har oppnådd frem til det gitte tidspunktet. Denne vurderingsformen omtales også som *summativ vurdering*, en vurdering som skal summere eller legge sammen elevens kunnskap (Wølner, 2013). Et tredje begrep som omtaler samme vurderingsform finner vi i forskriftene til

opplæringsloven. Her brukes begrepet *sluttvurdering*, og vurderingens funksjon/formål beskrives på følgende måte: «Sluttvurderinga skal gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten ved avslutningen av opplæringen i fag i læreplanverket, jf. § 3-3 (Forskrifter til opplæringsloven, 2009). Vurdering av læring, summativ vurdering og sluttvurdering handler om en type oppsummerende og avsluttende vurdering, og begrepene kan derfor sidestilles med hverandre.

### **2.1.2. Underveisvurdering**

Vurdering for læring er vurdering som skal brukes som et redskap for å fremme elevens læring. Den blir derfor gitt underveis i læringsprosessen, for å kunne forme utviklingen til eleven. Det er på bakgrunn av dette aspektet ved vurderingen at begrepet *formativ vurdering* også blir brukt. Ved bruk av tilbakemelding skal læreren i dialog med eleven se på kvaliteten på det arbeidet som er gjort, og fastsette hvor eleven befinner seg i forhold til et gitt mål. Videre skal en fremovermelding veilede eleven på hvordan og hva eleven må jobbe videre med for å nå det gitte målet (Wølner, 2013). På denne måten vil gi læreren ha et grunnlag for å tilpasse opplæringen, og motivere eleven videre i læringsprosessen. Dette uttrykkes også i forskriftene til opplæringsloven, men her brukes begrepet underveisvurdering. Om underveisvurdering står det «Underveisvurdering i fag skal brukes som et redskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpasset opplæring og bidra til at eleven, lærlingen og lærekandidaten øker kompetansen sin i fag (...) Underveisvurderingen skal inneholde informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten og gi rettleiding om hvordan hun eller han kan utvikle kompetansen sin i faget» (Forskrifter til opplæringsloven, 2009). Her er beskrivelsen av underveisvurdering samsvarende med formativ vurdering, fordi fokuset ligger på det formative aspektet ved vurderingen. Det går tydelig frem at det er elevens læreprosess og utvikling som er i fokus, ikke bare hva eleven kan på vurderingstidspunktet. På bakgrunn av dette kan en si at underveisvurdering ikke bare handler om selve vurderingen, men også om hvordan undervisningen skal legges opp for kontinuerlig læring og utvikling hos eleven.

## **2.2. Motivasjon**

Uttrykket motivasjon stammer fra det latinske ordet *movere*, som betyr “å bevege”, og defineres vanligvis som en indre tilstand som forårsaker, styrer og opprettholder atferd

(Woolfolk, 2004, s. 274). I skolesammenheng vil motivasjon komme til uttrykk gjennom hvilke valg eleven tar, innsatsen, og utholdenhet i gjennomførelse av ulike oppgaver (Schunk m.fl., 2010).

Motivert atferd kan ha ulik årsakslokalisering, og det er derfor vanlig å skille mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon handler den naturlige tendensen til å gjøre en aktivitet fordi man har en personlig interesse for det. Aktiviteten oppleves som engasjerende og tilfredsstillende, og fungerer som belønning i seg selv. Hvis man derimot gjør en aktivitet bare for å få en form for belønning eller for å unngå straff, er atferden ytre motivert. Forskjellen her ligger altså i hvorvidt årsaken til atferden plasseres internt som i indre motivasjon, eller eksternt som i ytre motivasjon. Selv om det er gjort et skille mellom indre og ytre motivert atferd, er dette to ytterpunkter i forhold til hverandre, og man vil kunne finne en kombinasjon av både ytre og indre motivert atferd mellom disse ytterpunktene (Woolfolk, 2004).

Det er den indre motivasjonen jeg vil fokusere på i oppgaven fordi det er denne type motivasjon som vil gjøre at eleven deltar i en aktivitet fordi han/hun selv ønsker det. Eleven jobber med oppgaver fordi det er gøy og interessant, og vil bli tilfredsstillt av aktiviteten selv, fremfor at læreren må gi en belønning eller true med straff.

For å finne ut hvilke faktorer som ligger bak en slik motivasjon har jeg valgt å se nærmere på Ryan og Deci's selvbestemmelsesteori, da dette er en anerkjent og høyst aktuell teori om indre motivasjon.

### **2.2.1. Indre motivasjon**

Selvbestemmelsesteori handler om menneskers behov for å oppleve valgfrihet og kontroll over hva vi gjør og hvordan vi gjør det. Teorien bygger på forutsetningen om at mennesket har tre grunnleggende, medfødte behov som må oppfylles for å oppleve indre motivasjon; behovet for kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet (Ryan & Deci, 2000). Det er disse tre begrepene jeg vil konsentrere meg om i oppgaven.

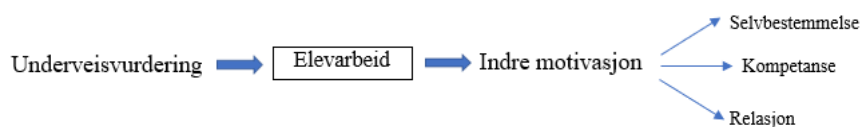
Behovet for selvbestemmelse handler om muligheten til å foreta valg ut ifra egne interesser, og ha kontroll over avgjørelser som påvirker en selv. For at dette behovet skal bli møtt i skolen, må elevene oppleve at de har medbestemmelse i beslutninger som angår dem. Dette gjelder for eksempel innhold i undervisning, arbeidsformer og målsetting. Læreren må fokusere på å utvikle elevenes selvstendighet gjennom informasjon som styrker mestringsfølelse, fremfor å prøve å kontrollere eleven til å handle på en bestemt måte.



Mennesket trenger også å oppleve at de behersker aktiviteter de skal gjennomføre, og at de får uttrykt sine evner. De har et behov for kompetanse, og dette vil være med på å bestemme om en viser lyst til å delta eller ikke (Ryan & Deci, 2000). Undervisning tilpasset elevens forutsetninger vil være en viktig faktor for å støtte elevens behov for kompetanse. Positive og ikke-kontrollerende tilbakemeldinger vil styrke den indre motivasjonen, men kritiske tilbakemeldinger vil svekke indre motivasjon (Weibell, 2011).

Relasjoner refererer til følelsen av tilhørighet, både med mennesker og samfunnet. Det handler om opplevelsen av et støttende fellesskap der en både gir og får omsorg. Det vil være viktig for eleven å føle seg trygg og inkludert i klassen, i tillegg til å ha en støttende lærer som viser interesse for eleven og elevens arbeid (Ryan & Deci, 2000).

### 2.3. Avklaring av problemstilling



Figur 1.

I lys av teorien som nå er presentert, vil det være hensiktsmessig å avklare problemstillingen i oppgaven: Hvordan bruke vurdering for å fremme elevens motivasjon? For å gjøre det klart hvilken type vurdering og hvilken type motivasjon som menes, har jeg illustrert dette i Figur 1. Figuren viser hvordan undervisningsvurdering av elevarbeid kan føre til indre motivasjon, som ifølge selvbestemmelsesteori bygger på behovene for selvbestemmelse, kompetanse og relasjon.

Jeg vil derfor spisse og tydeliggjøre problemstillingen til denne formuleringen: Hvordan vurdere elevarbeid underveis for å fremme indre motivasjon med hensyn til selvbestemmelse, kompetanse og relasjon?

## 3. Metode

I dette kapitlet viser jeg hva metode er, hvilken metode jeg har valgt og hva som ligger bak valget av metode. Jeg beskriver også hvordan jeg har gått frem i arbeidet med datainnsamling, og hvilke etiske hensyn jeg må ta.

Metode kommer av det greske «methodos», som betyr å følge en bestemt vei mot et mål. Denne bestemte veien er grunnet på regler og prinsipper, og skal fungere som et hjelpende verktøy for å samle inn informasjon. Forskning i skolen handler om samhandling mellom mennesker, og går derfor innunder den samfunnsvitenskapelige metoden. Her finner vi et skille mellom kvantitativ og kvalitativ metode, der hovedforskjellen er hvor fleksibel metoden er (Christoffersen & Johannessen, 2012).

### **3.1. Valg av metode**

For å kunne ta et valg om hvilken metode som vil fungere best i oppgaven, er det hensiktsmessig å se på forskjeller i de to metodene, og hvilke fordeler og ulemper dette kan medføre. Den kvalitative metoden er fleksibel i den forstand at spørsmålene kan være åpne. Det gir deltaker mulighet til å svare fritt og utfyllende, fremfor å måtte velge mellom gitte svaralternativer som i den kvantitative metoden. Intervjuer står også fri til å tilpasse spørsmålene underveis i intervjuet, basert på hva deltakeren svarer. Denne fleksibiliteten gir intervjuer en dypere forståelse av fenomenet som undersøkes. Ulempen er at det vil ikke være mulig å måle eller sammenligne svar, og det vil også være vanskelig å undersøke større populasjoner med tanke på tidsbruk. Det er her styrken til den kvantitative metoden ligger. Alle deltakere får identiske spørsmål med forhåndsgitte svaralternativer. Det gjør det svært effektivt å samle inn dataene, og analysere og sammenligne dem i etterkant. Men denne måten å stille spørsmål ekskluderer deltakernes mulighet til å gi ytterligere informasjon foruten svaralternativene, noe som gjør at forskeren kan gå glipp av nyttig og verdifull informasjon (Christoffersen & Johannessen, 2012).

I samråd med min veileder falt valget på kvantitativ metode, i form av en elektronisk spørreundersøkelse. Grunnen til dette valget er at jeg vil få muligheten til å undersøke et større utvalg elever, uten å måtte bruke mangfoldige timer på å intervjué én og én elev. Det er også mer praktisk at eleven kan gjennomføre undersøkelsen hjemme, slik at det ikke går utover undervisningstiden.

### **3.2. Spørreskjemaets utforming**

Spørsmålene til spørreskjemaet ble laget med utgangspunkt i underveisvurdering og de tre faktorene for selvbestemmelsesteorien; selvbestemmelse, kompetanse og relasjon. Det er

oppgitt svaralternativ på alle spørsmålene, altså det som kalles et prekodet spørreskjema. Denne typen spørreskjema vil gjøre analysearbeidet lettere, og det vil også gjøre det enkelt for respondenten å svare når en kun trenger å markere svaret, fremfor å skrive svaret selv. Jeg har brukt en svar-skala med fem verdier, noe Christoffersen og Johannessen (2012) anbefaler for å oppnå høy reliabilitet. En av verdiene er satt som «vet ikke». Dette skal fungere som en nøytral verdi, og kan bidra til å minske sannsynligheten for tilfeldige svar (side 134, kilde)

Når det gjelder spørsmålsformulering har jeg lagt vekt på at det jeg spør om skal være relevant for oppgaven, og at spørsmålene er formulert på en enkel og konkret måte (Christoffersen og Johannessen, 2012). Jeg har brukt begreper som jeg mener skal være forståelig for respondentene, men en kan diskutere om begrep som «motivasjon» og «faktorer» kan være utfordrende for elever som ligger under den generelle begrepsforståelsen til en syvendeklasseelev.

Når det gjelder størrelsen på spørreskjemaet er det laget med tanke på at det er elever som er respondentene. Derfor må den ikke være for omfattende, slik at de ikke mister interessen eller fokus underveis. Da den skal gjennomføres hjemme bør det heller ikke ta for mye av fritiden deres, men det må likevel være mange nok spørsmål til at en får tilstrekkelig informasjon å jobbe med.

For å kvalitetssikre spørreskjemaet har veileder vurdert og godkjent skjemaet. Da jeg ikke hadde mulighet til å få elever i den aktuelle aldersgruppen til å teste ut undersøkelsen, fikk jeg en medstudent til å gjennomføre den og gi meg en tilbakemelding på hvordan den opplevdes å svare på. Medstudenten har lærererfaring fra det aktuelle trinnet, og jeg anså derfor henne som en relevant prøvekanin.

### **3.3. Datainnsamling**

I forkant av datainnsamlingen var jeg vært i kontakt med rektor på en skole, og spurte om 7.trinn var villig til å delta i undersøkelsen. Av totalt tre klasser på trinnet, var det en av dem som takket ja til å delta. Jeg møtte den aktuelle klassen og læreren deres på skolen, for å fortelle kort om hvem jeg var og hva undersøkelsen gikk ut på. Dette var for å sikre at informasjonen ble gitt på korrekt måte, og for å gi elevene muligheten til å spørre meg hvis de hadde spørsmål angående undersøkelsen. Etter dette delte jeg ut informasjonsskrivet som elevene skulle ta med seg hjem for å få underskrift fra foresatte. Jeg fulgte med på hvor

mange som hadde respondert, og hadde kontakt med lærer på e-post for å følge opp hvor mange samtykkelapper læreren hadde fått inn, slik at jeg kunne kontrollere at antall respondenter stemte overens med samtykkelappene.

### **3.4. Reliabilitet og validitet**

I arbeidet med datainnsamling er det to sentrale spørsmål forskeren må stille seg: om data er pålitelig, og om data er relevant. Pålitelighet betegnes i forskersammenheng som reliabilitet, og handler om målesikkerhet. Jeg må derfor undersøke om måten jeg samler inn og bearbeider data på vil gi meg reliable data. Som nevnt i metodedelen vil svarskalaen med fem verdier og «vet ikke» som svaralternativ, styrke reliabiliteten fordi det gir større nøyaktighet på elevens svar. Her spiller også spørsmålsformuleringen en stor rolle. Generelle spørsmål gir generelle svar, og dermed også lav målesikkerhet. Hvis et spørsmål hadde vært «Synes du det er motiverende å bli vurdert?», hadde dette kun gitt svar på om vurdering er motiverende, men spørsmålet sier ingenting om hva slags type vurdering som er motiverende. Når jeg derimot spør mer konkret, som til eksempel; «Hvor motiverende synes du egenvurdering er?», vil jeg få et mer nøyaktig svar.

Det at jeg forklarte undersøkelsen til klassen i forkant, og var tilgjengelig for spørsmål, minsket sannsynligheten for misforståelser med tanke på gjennomføring. Reliabiliteten ble også styrket ved at veileder og en medstudent prøvde ut undersøkelsen, slik at de kunne se på om spørsmålene hang sammen med tema, utforming av spørreskjema, begrepsbruk og eventuelle andre feil. En ting jeg kunne gjort for å styrke reliabiliteten ytterligere, var om jeg hadde fått testet ut spørreskjemaet på målgruppen, altså grunnskoleelever, og fått tilbakemelding på hvordan de opplevde å svare på undersøkelsen.

Det neste jeg må se på er om data er relevant for det oppgaven min skal undersøke, altså undersøkelsens validitet. Jeg skal undersøke hvordan vurdering kan fremme motivasjon, og stiller spørsmål om hvor motiverende ulike faktorer ved selve vurderingen er, og hvor motiverende forskjellige vurderingsformer er. Dette mener jeg kan betegnes som konkrete spørsmål som vil bidra til å svare på min problemstilling, og som dermed kan ansees som gyldig data.

### **3.5. Utvalg**

Populasjonen som skal undersøkes er elever i den norske grunnskolen, fra 1-7 trinn. Jeg har valgt å spørre elevene selv, fremfor til eksempel lærerne deres. Grunnen til det valget er at jeg skal undersøke indre motivasjon, noe som ikke kan observeres direkte da det er en tilstand innad i mennesket. En lærer kan derfor ikke vite om en elevens atferd er et resultat av indre eller ytre motivasjon kun basert på egne observasjoner. En svakhet ved å spørre elever er at de ikke nødvendigvis har utviklet en god nok forståelse av sin egen atferd til å kunne svare mest mulig korrekt på spørsmålene. En risikerer også useriøse respondenter som svarer tilfeldig fordi de vil bli fort ferdig eller synes det er kjedelig. Jeg har derimot tro på at den frivillige deltakelsen vil minske sannsynligheten et slikt utfall.

Det vil ikke være praktisk mulig å undersøke hele populasjonen og jeg har derfor foretatt et utvalg som består av en 7.klasse fra en skole i Bergen. Klassen har totalt 19 elever, i alderen 12-13 år. Jeg valgte dette trinnet fordi jeg tenker at elevene i denne alderen vil ha bedre forståelse for begrepene som blir brukt i spørsmålene, og større evne til å reflektere og vise selvinnsikt til sammenligning med elever i de lavere trinnene.

### **3.6. Etikk og personvern**

En forsker har et etisk og juridisk ansvar i arbeidet med datainnsamling, og må derfor være bevisst på å følge de lover og retningslinjer som gjelder i forskningsarbeidet. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora har sammenfattet tre hovedpunkter for hva en forsker skal tenke gjennom i møte med informanter. Det første punktet er at en skal sikre informantens rett til selvbestemmelse og autonomi. Dette har jeg gjort ved å forklare til både lærer og informantene at det helt frivillig å delta, og at man når som helst kan trekke seg uten at det vil ha negative konsekvenser. For å unngå at det oppstår press om å delta, og for å sikre frivilligheten, skal spørreundersøkelsen gjennomføres hjemme (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Forskeren skal også respektere informantens rett til privatliv. Eleven har rett til å bestemme hvilken informasjon om seg selv de vil dele med forskeren, og om de i det hele tatt vil slippe forskeren inn i livet sitt. Konfidensialiteten og anonymiteten til elevene som har deltatt er sikret ved å ikke innhente personlige opplysninger, og ved å lage undersøkelsen i et program som ikke kan identifisere deltakerne. Det siste hovedpunktet handler om at deltakere ikke skal skades og at det er minst mulig belastning for dem å delta. Min undersøkelse berører ikke

sårbare emner, og den omhandler heller ikke elever i en sårbar situasjon (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Det juridiske ansvaret til forskeren handler om bruk av personopplysninger i henhold til personopplysningsloven. Hvis prosjektet inneholder persondata, og disse opplysningene lagres elektronisk, kan dette utløse meldeplikt eller konsesjonsplikt. Jeg kontaktet derfor NSD - Norsk senter for forskningsdata, via telefon, for å forhøre meg om prosjektet mitt ble ansett som meldepliktig. På NSD sin nettside er det også laget en test for å se om prosjektet er meldepliktig. På bakgrunn av telefonsamtalen og testen ble ikke prosjektet mitt ansett som meldepliktig (Se vedlegg 3.).

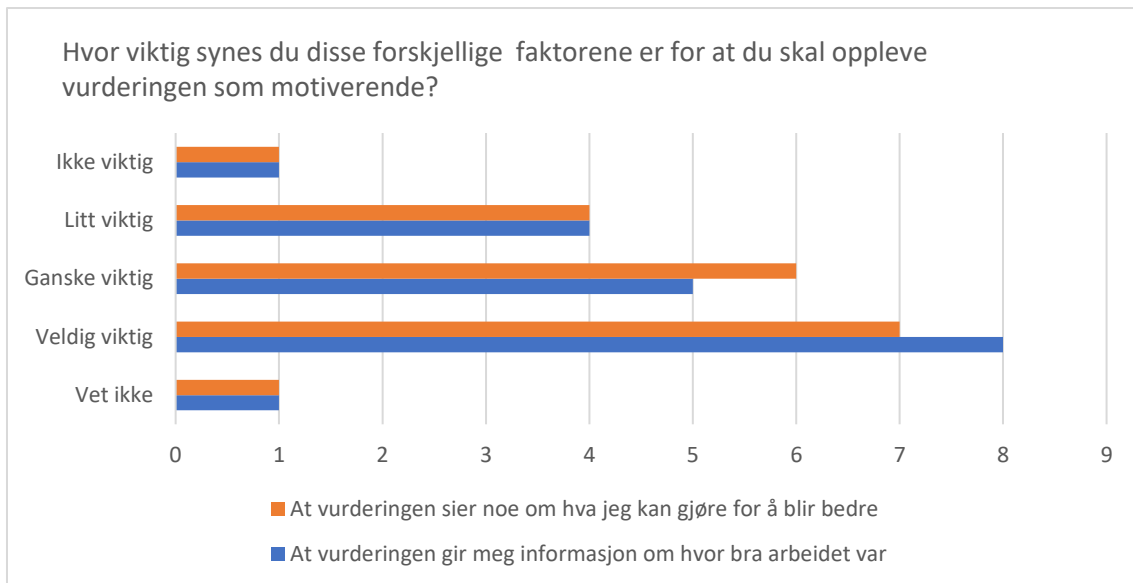
Når det gjelder elektronisk sporbarhet er spørreundersøkelsen er laget i et program som ikke kobler informantens IP-adresse til undersøkelsen. Dette gjør at verken jeg eller programmet kan spore eller identifisere informantene, og undersøkelsen har derfor ikke meldeplikt. Konsesjonsplikten gjelder heller ikke for denne undersøkelsen, da den ikke innhenter sensitive opplysninger (NSD- Norsk senter for forskningsdata, 2018).

Informantene er under 18 år, og regnes derfor som umyndige. Personopplysningsloven krever derfor at foreldre eller foresatte må samtykke på vegne av informantene (Christoffersen & Johannessen, 2012). Dette formidler jeg muntlig og i informasjonsskrivet elevene får med seg hjem, der foresatte må skrive under på at de godkjenner at eleven deltar (Vedlegg 1.).

## **4. Resultater**

I denne delen vil jeg legge frem resultatene fra spørreundersøkelsen. Jeg vil bruke tabeller for å gi en visuell presentasjon, og jeg vil også gi en beskrivelse av hver tabell, slik at det kommer tydelig frem hva resultatet er. Data presenteres vanligvis i prosent, men fordi det kun er 19 respondenter vil det være mer hensiktsmessig å bruke antall.

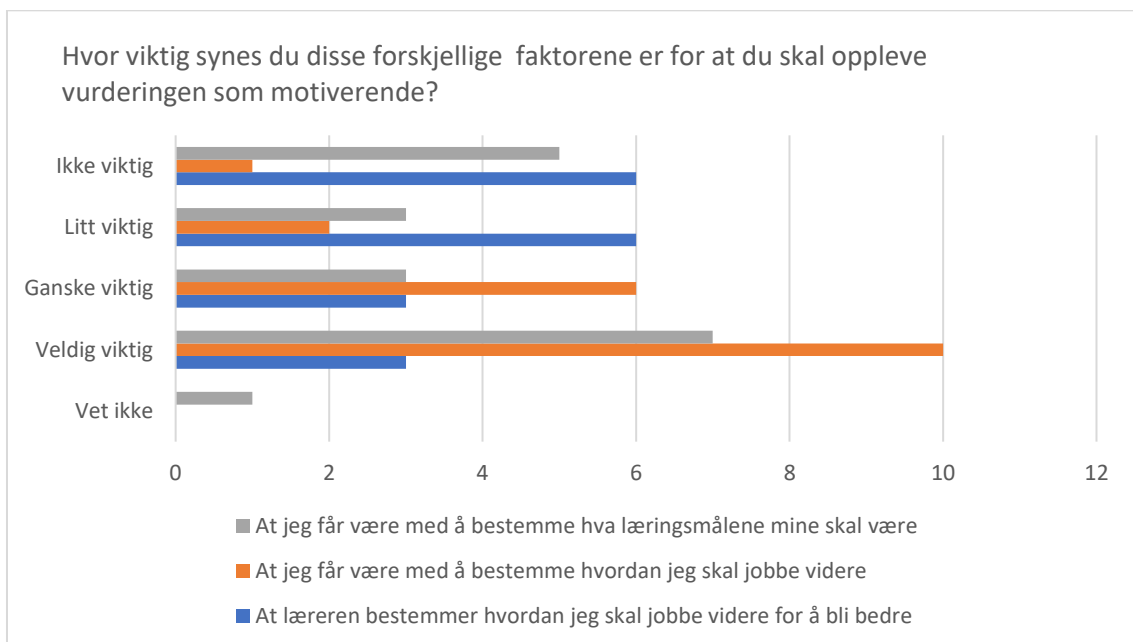
Det første spørsmålet spør om hvor viktig forskjellige faktorer er for at vurderingen skal oppleves som motiverende. Det er ni forskjellige faktorer, som vil bli vist som hver sin tabell illustrert i et diagram.



Tabell 1 og 2.

I tabell 1 med røde søyler ser vi at over halvparten (6+7=13 elever) synes det er viktig for motivasjonen at vurderingen forteller dem hva de kan gjøre bedre. Et mindretall (4+1=5 elever) vektlegger ikke dette som en viktig faktor, og en elev vet ikke.

De blå søylene i tabell 2 viser en nokså lik svarfordeling som de røde søylene. Flertallet i utvalget synes det er ganske- og veldig viktig at en vurdering skal si noe om kvaliteten på arbeidet som er gjort (8+5=13 elever), mens fem elever vurderte dette som lite- eller ikke viktig (4+1=5 elever). En i utvalget vet ikke.

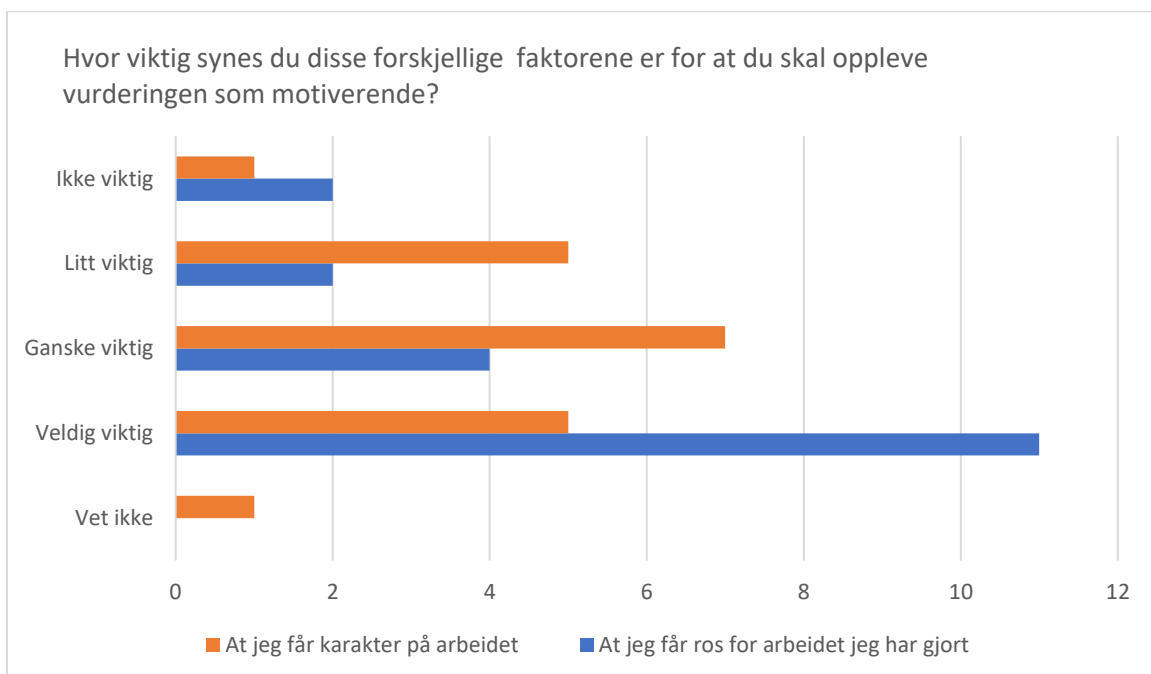


Tabell 3, 4 og 5

Resultatet av tabell 3, grå søyler, viser at det er fem elever som ikke synes det er viktig å være med på å bestemme læringsmålene sine. Seks elever (3+3=6 elever) synes dette er litt- og ganske viktig, mens det er en elev som ikke vet. Syv elever mener det er veldig viktig for motivasjonen at de får være med å bestemme læringsmålene sine.

Ut ifra rød søyle i tabell 4 ser vi et tydelig resultat på at nesten hele utvalget (10+6=16 elever) legger stor vekt på medbestemmelse på hvordan de skal jobbe for å forbedre seg. En elev synes derimot ikke at det er viktig, og to elever svarte at det var litt viktig.

Blå søyler viser at over halvparten (6+6=12 elever) svarer at det ikke er viktig-, eller lite viktig at det er læreren som skal bestemme hvordan eleven skal jobbe videre. Det er tre elever som mener det er ganske viktig, og tre som synes det er veldig viktig.

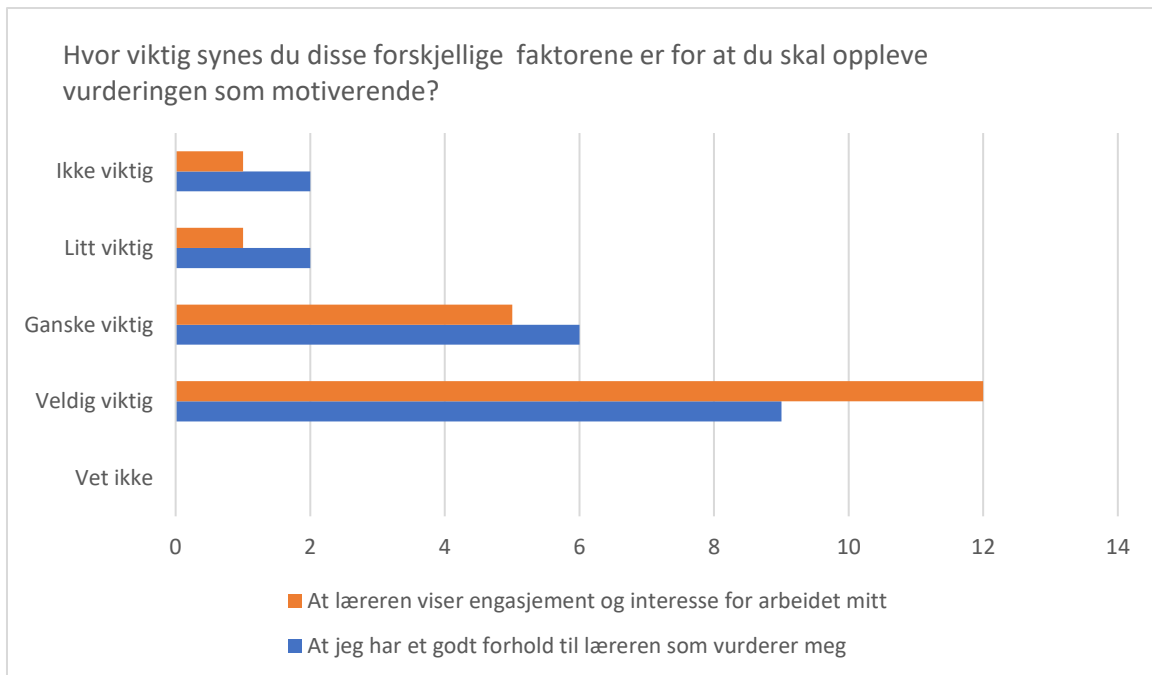


### Tabell 6 og 7.

På spørsmålet som gjelder viktighet av karakter for motiverende vurdering ser vi en spredning i elevenes meninger. En elev vet ikke, en elev mener det ikke er viktig, og fem svarer at det er litt viktig. Det er syv i utvalget som har krysset av for at det er ganske viktig og fem har svart at det er veldig viktig å få karakter.

Når vi ser på resultatet fra tabell 7 med blå søyler er det elleve som synes ros er veldig viktig for en motiverende vurdering. Videre er det fire som har svart at det er ganske viktig, to har svart litt viktig, mens de resterende to mener det ikke er viktig med ros.



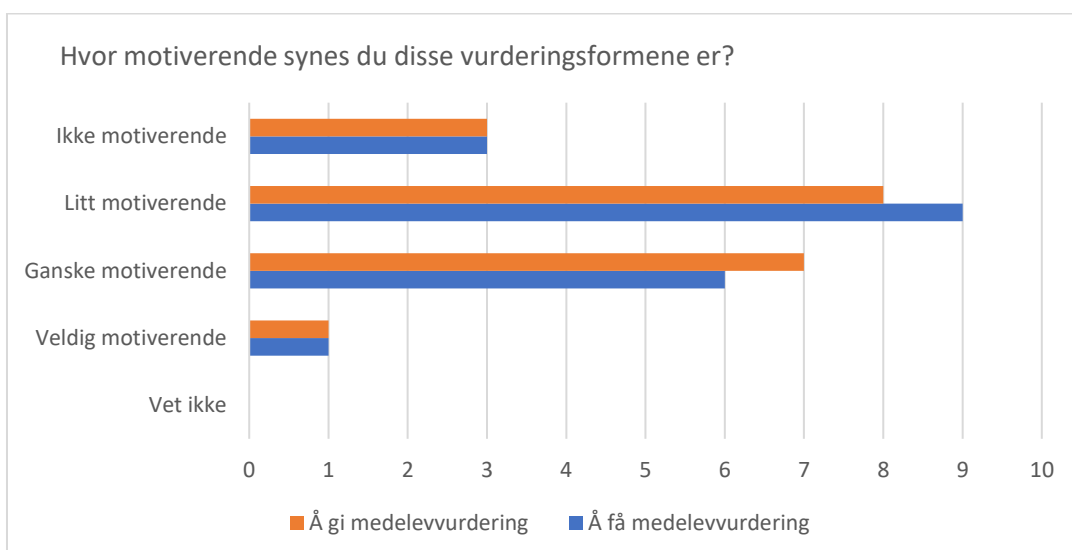


### Tabell 8 og 9

Tabell 8 viser at nesten hele utvalget (5+12=17 elever) mener det er ganske-, og veldig viktig at lærer viser engasjement og interesse for arbeidet de gjør. De resterende to i utvalget har svart at denne faktoren er litt viktig, og ikke viktig.

Det å ha et godt forhold til læreren som skal vurdere deg, mener ni elever er veldig viktig for en motiverende vurdering. Seks stykker svarer at det er ganske viktig, to synes det er litt viktig og to svarer at det ikke er en viktig faktor.

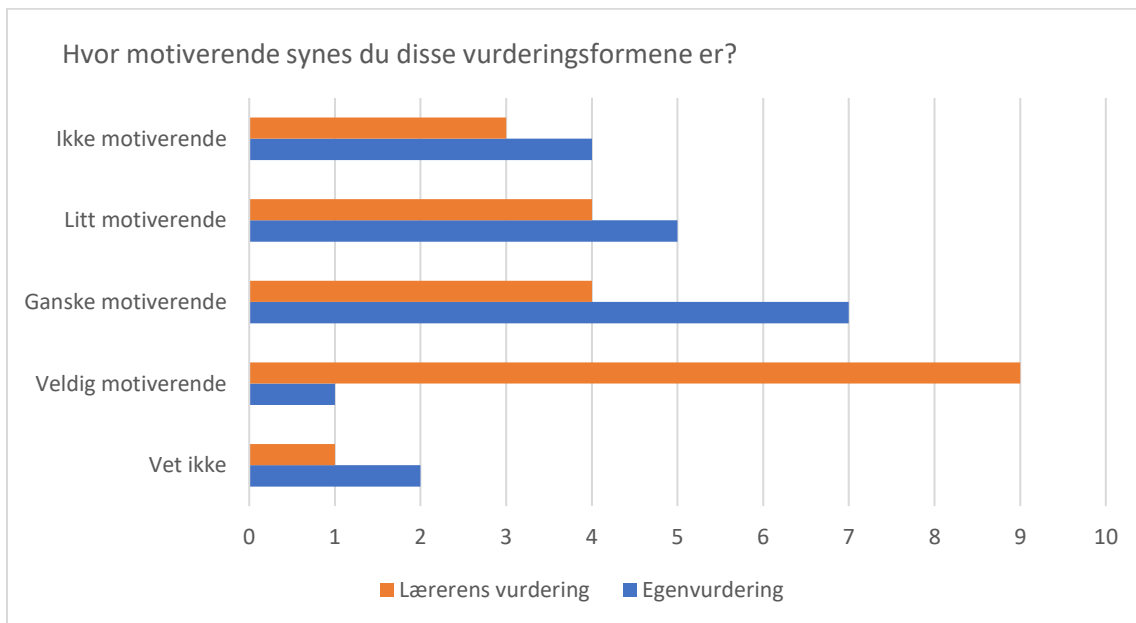
De neste tabellene viser resultatene fra det andre spørsmålet: Hvor motiverende synes du disse vurderingsformene er? Det er fire forskjellige vurderingsformer som skal tas stilling til av utvalget.



### Tabell 10 og 11

Tabell 10 og 11 viser en nokså lik fordeling når det gjelder hvor motiverende utvalget syns det er å gi og å få medelevvurdering.

Om det å gi medelevvurdering er det tre elever som ikke syns det er motiverende, femten syns det er litt-, og ganske motiverende (8+7=15 elever), og en har svart at det er veldig motiverende. Tre i utvalget mener det ikke er motiverende å få en medelevvurdering, mens det er en som syns det er veldig motiverende. Femten elever blir litt eller ganske motivert av å få en vurdering fra en medelev.



### Tabell 12 og 13

De røde søylene I tabell 12 viser at ni elever blir veldig motivert av å få en vurdering fra læreren, åtte blir ganske eller litt motivert, en vet ikke og tre elever svarte at det ikke er motiverende med læreres vurdering.

I Tabell 13 er det to i utvalget som ikke vet om de syns egenvurdering er motiverende og en som syns det er veldig motiverende. Syv elever blir ganske motivert, fem blir litt motivert og fire blir ikke motivert.

## **5. Tendenser i resultatene**

For å finne ut hvilke tendenser eller mønstre funnene viser, vil jeg se på å se hvordan respondentene fordeler seg på de ulike verdiene til variablene, for å kunne tydeliggjøre hvilke

spørsmål utvalget viser stor enighet på. Dette vil også være med på å avdekke en tendens i resultatet.

Resultatet fra tabell 4 utmerker seg, da seksten av nitten elever svarte at det er ganske eller veldig viktig at de har medbestemmelse angående hvordan de skal jobbe videre, for at vurderingen skal oppleves motiverende. Funnet viser altså en sterk konsensus blant elevene på at dette er noe de mener er viktig i vurderingssituasjonen.

Tabell 8 viser meget stor enighet i utvalget. Spørsmålet er hvor viktig lærerens engasjement og interesse er for at vurderingen skal oppleves som motiverende. Tolv elever mener det er veldig viktig, og fem mener det er ganske viktig, noe som gir totalt sett sytten elever som er enig i at dette er en viktig faktor. En så stor enighet gir et tydelig signal om hvor viktig det er for motivasjonen for elevene i denne klassen å ha en lærer som er oppriktig interessert i det arbeidet de gjør, og som vil engasjere seg for å hjelpe dem videre.

I Tabell 7 blir elevene spurt om hvor viktig de synes ros er for en motiverende vurdering. Det er elleve elever som svarer at dette er veldig viktig og fire elever svarer ganske viktig. Det gir til sammen at femten av totalt nitten elever, er enige i at ros er noe som motiverer dem. Et så stort flertall, viser at dette må være noe viktig for elevene.

## **6. Diskusjon av resultatene**

I dette kapitlet vil jeg bruke resultatene mine til å drøfte hvordan en kan vurdere elevarbeid underveis for å fremme indre motivasjon med hensyn til selvbestemmelse, kompetanse og relasjon. Jeg vil trekke frem resultater fra spørsmålene utvalget viste sterke meninger om, men også funn som viser spredning hvis dette kan bidra til å belyse problemstillingen. Denne diskusjonen vil så avsluttes med en konklusjon basert på de refleksjoner som blir gjort i drøftingsdelen.

### **6.1. Vurdering med hensyn til selvbestemmelse**

Ifølge Ryan og Deci (2000) er det å kunne bestemme over avgjørelser som angår en selv, ett av de tre medfødte behovene vi har som må oppfylles for å være indre motivert. For å finne ut hvordan utvalget stiller seg til dette behovet, vil jeg se nærmere på resultatene fra tabell 3, 4, og 5, da disse spørsmålene omhandler viktigheten av selvbestemmelse for indre motivasjon.

Jeg vil begynne med å trekke frem resultatene fra tabell 4, fordi det viser sterke meninger i utvalget. På spørsmålet om hvor viktig det er for motivasjonen at eleven får være med på å bestemme hvordan det skal jobbes videre, ser vi at ti elever mener det er veldig viktig, og seks har svart at det er ganske viktig. Dette viser at nesten hele utvalget legger stor vekt på medbestemmelse i en undervisvurdering. Etter min mening kan en av grunnene til dette være at en elev vil være mer tilbøyelig til å gjøre noe som eleven selv har vært med på å bestemme, fordi det fører til et eierskap for avgjørelsen og en kontroll på hva som skal skje videre. Om det kun er læreren som bestemmer hvordan eleven skal jobbe videre, uten at eleven har fått lov å komme med sine innspill, vil det nok oppleves mer som tvang, noe som ikke er en ideell situasjon for læring. Denne tanken om kontroll finner en også i selvbestemmelsesteorien, som forklarer at behovet for selvbestemmelse innebærer at eleven trenger å oppleve kontroll og medbestemmelse over avgjørelser som vil påvirke det videre elevarbeidet. Om denne kontrollen og medbestemmelsen tas vekk, blir ikke behovet møtt, og motivasjonen kan dermed svekkes.

En kan også sammenligne resultatene fra tabell 4 med tabell 5, der det er snakk om det motsatte av selvbestemmelse, altså at det kun er læreren bestemmer. Om medbestemmelse er viktig for et flertall av utvalget, ville det være logisk at like mange vil svare at det ikke er viktig for motivasjonen at læreren bestemmer det videre arbeidet. Her oppgir tolv elever at det er ikke viktig eller litt viktig at læreren bestemmer, noe som på den ene siden bekrefter meningene om medbestemmelse. På den andre siden er det likevel seks i utvalget som mener det er ganske viktig og veldig at læreren bestemmer hvordan eleven skal arbeidere videre. Hva kan så grunnen til dette være? En mulig forklaring er at noen elever vil foretrekke at læreren tar beslutningene, fordi de stoler på at læreren vet hva som vil være det beste for dem. Når en elev har hatt samme lærer over lengre tid, har læreren fått god kjennskap til hvilken kompetanse eleven har, og hvilke læringsstrategier som vil fungerer best. Det kan også tenkes at eleven foretrekker at kun læreren bestemmer fordi de rett og slett syns det er vanskelig å ta selvstendige avgjørelser vedrørende videre arbeid. Evnen til å reflektere og planlegge mot et mål krever et visst modningsnivå, og det er ulikt fra elev til elev når de vil føle seg kompetent til å delta i slike valg.

Tabell 3 omhandler også det å få være med å bestemme i vurderingen, men er rettet mot bestemmelse over læringsmål. Resultatet viste en spredning i utvalgets mening om dette. Fem informanter syns ikke det er viktig for motivasjonen, noe som forundret meg litt med tanke på det store flertallet som vektla betydningen av å få være med å bestemme hvordan videre

jobbing skulle foregå. Hvis det er viktig å få være med å bestemme, hadde jeg trodd at det gjaldt for både læringsmål og arbeidsmåter. Kan det tenkes at eleven ikke synes det spiller så stor rolle å bestemme læringsmål fordi det å jobbe mot et mål ikke er motiverende for eleven? At det er mer motiverende å få bestemme arbeidsmåter, fordi det hjelper eleven til å mestre underveis, fremfor et mål som skal vurdere sluttresultatet? Eller kan det handle om at det er vanskeligere å formulere et mål fremfor å uttrykke en ønsket arbeidsmåte, til eksempel: “Jeg lærer best når jeg får samarbeide”? Ti elever syntes derimot at det er ganske-, og veldig viktig å være med på utformingen av læringsmål. Slik jeg ser det vil dette være viktig for at eleven skal oppleve å ha kontroll på hvilken vanskelighetsgrad målet skal ha, slik at det føles oppnåelig. Eleven får også muligheten til å uttrykke hva eleven selv ønsker å få til, og kan sammen med læreren vurdere om det er et godt mål.

## **6.2. Vurdering med hensyn til relasjon**

Det kommer frem av funnene at det er flere faktorer enn det å kunne få være med å bestemme som er viktig for utvalget. Når det gjelder hvordan en skal vurdere for å fremme indre motivasjon med hensyn til relasjon, er det flere interessante resultater. Spørsmålet informantene viste aller størst enighet om, var viktigheten av å ha en lærer som viser engasjement og interesse for arbeidet til eleven. Her svarte hele sytten av nitten elever at dette var noe som var viktig for at vurderingen skulle oppleves som motiverende. Når et så stort flertall av utvalget svarer det samme, er det tydelig at dette er en høyst viktig faktor. Slik jeg ser det kan grunnen til dette være at lærerens engasjement vil smitte over på elevene, og styrke selvtilliten deres, fordi entusiasmen viser at eleven har gjort noe bra og riktig. Det forteller eleven at læreren gleder seg over deres prestasjoner og at arbeidet har en betydning for læreren. Det å vite at det sitter en lærer som du vet gleder seg til å få se hvordan du fikk til oppgaven, gjør jo at en ønsker å gjøre det godt. Det kan bli en drivkraft fordi de ønsker å oppleve at læreren viser stolthet og glede over arbeidet. En annen mulig forklaring er at det kan gi følelsen av å ha en lærer som støtter dem, og som ser innsatsen de har lagt i oppgaven. Behovet for slik støtte beskrives også i selvbestemmelsesteorien, der Ryan og Deci(2000) skriver at eleven trenger å ha en støttende lærer, som viser interesse for elevens arbeid. Om dette behovet blir oppfylt, vil det styrke den indre motivasjonen, og eleven vil dermed kunne gjøre oppgaver ut ifra egen lyst, fremfor å gjøre det for å unngå straff eller for å få en belønning.

Å ha et godt forhold til læreren som skal vurdere, kom også frem som en viktig faktor for informantene. På den ene siden kan det tenkes at det vil føles viktig for eleven å vite at vurderingen blir gjort av en lærer som eleven føler seg trygg på, og som har gitt eleven positive opplevelser tidligere. Mange kan føle seg sårbare i en vurderingssituasjon, fordi det skjer en utlevering av noen en selv har produsert, som forteller hva en mestrer og hva en kan forbedre seg på. Da kan det å ha en god relasjon til læreren være med på å minske denne sårbarheten, og gjøre situasjonen mer komfortabel for eleven. På den andre siden kan det handle om at eleven kanskje forventer en bedre vurdering når det kommer fra en lærer som eleven har et godt forhold til, fordi de føler seg likt av læreren, og kanskje forventer å få en «snillere» vurdering på grunn av det. Favorisering av elever skal ikke skje, men det er ingen garanti for at det ikke forkommer. Kommunikasjon er også et viktig moment i en god relasjon, som inngår i det å ha et godt forhold. Eleven må føle seg komfortabel nok til å fortelle hva de synes var vanskelig, og læreren må formidle på en god måte at de ser utfordringen og vil hjelpe dem til å overkomme den.

### **6.3. Vurdering med hensyn til kompetanse**

En formativ vurdering er som tidligere nevnt en vurdering som skjer underveis i elevens læreprosess, der formålet er å hjelpe eleven videre i sin utvikling. Det kommer frem av funnene at det er flere momenter ved en slik vurdering som også er viktige i forhold til elevenes motivasjon. Det første punktet er fra tabell 2, og handler om hvor viktig det er for motivasjonen at vurderingen gir informasjon om hvor bra arbeidet er. Dette var noe som var ganske-, og veldig viktig for tretten av informantene. Når en har lagt ned tid og krefter i en oppgave, er det etter min mening forståelig at eleven ønsker å vite om de har gjort en god jobb, og at en slik respons kan øke motivasjonen til videre arbeid. En av hovedoppgavene til en vurdering er jo nettopp det å vurdere elevens arbeid, og gi en tilbakemelding som måler arbeidet opp mot gitte kriterier. Dette vil være på å bekrefte hvilken kompetanse eleven besitter, og gi eleven følelsen av mestring. Det som er interessant er at fire elever har svart at de bare synes det er litt viktig å få vite noe om kvaliteten på arbeidet, og en har svart at det ikke er viktig for motivasjonen i det hele tatt. Kan det tenkes at grunnen til dette kan være at det er andre ting enn en slik tilbakemelding som motiverer elevene mer, og de derfor svarer at det ikke er så viktig? At for eksempel fremovermeldingen er mer motiverende? Eller kan en annen mulig grunn være at eleven tenker at hvis arbeidet ikke er bra, vil responsen fra læreren

være negativ, noe som ikke vil oppleves som motiverende for eleven? En ting utvalget nemlig uttrykte stor enighet om, var hvor viktig ros var for motivasjonen deres. Seksten av nitten svarte at det var en viktig faktor i vurderingssituasjonen. Det å få ros vil for de fleste oppleves som både bekreftelse på at de har gjort noe bra, og som funnene viser; en kilde til motivasjon. Det gir en følelse av å ha mestret oppgaven, og eleven vil ta med seg denne mestringsfølelsen videre til neste utfordring. Det som i midlertidig må belyses angående ros, er at det ifølge Woolfolk (2004) regnes som belønning, og dermed en ytre faktor for motivasjon.

Problemstillingen min tar sikte på den indre motivasjonen og jeg må derfor ta selvkritikk på å ha utformet et spørsmål som vil belyse en annen type motivasjon enn det oppgaven min skal undersøke. Det blir dermed ikke korrekt å tillegge denne faktoren som en kilde for indre motivasjon. Men den forteller at det gir elevene en sterk ytre motivasjon, og at dette kan være en godt virkemiddel for læreren.

Elevene uttrykker også gjennom resultatene at det er motiverende å få vite hvordan de kan forbedre seg, noe som gjerne kalles en fremovermelding. Det kan tenkes at det å få informasjon om hva en trenger å jobbe mer med, og hvordan en skal gå frem for å få det til, gir eleven troen på at det er mulig å oppnå et enda bedre resultat. Da kan de konkrete tiltakene følges for å nå målet, der belønningen blir bedre kompetanse på emnet eleven jobber med. Etter min mening vil det også vekke lysten til å lære, fordi eleven får noe å strekke seg etter, og må gjøre en innsats for å få det til. Slik jeg oppfatter det liker mange elever å ha et utfordrende mål, fordi de må yte sitt ytterste for å klare det, og opplever genuin glede over oppnåelsen fordi de vet at de har jobbet hardt for det.

Elevene ble også spurt hvor motiverende de syntes egenvurdering, lærerens vurdering og medelevvurdering er, som alle er vurderingsformer som kan gi informasjon om kompetanse. Egenvurdering var ganske viktig for tretten informanter, mens syv svarte at det var lite viktig. På den ene siden er det å skulle vurdere sine egne prestasjoner kan tenkes å være motiverende fordi det kun er din mening som gjelder i en slik vurdering. Du kan skryte av deg selv for en god jobb, og derfor bli motivert av deg selv, fremfor noen utenfra. På den ene siden vil dette være med på å utvikle selvinnsikt angående egne prestasjoner, fordi en må å klare å bedømme seg, være ærlig på hva en kunne gjort bedre, men også ha selvtillit nok til å si hva en fikk til. Denne selvstendigheten er en viktig egenskap å ta med seg videre i skolelivet, for å ikke alltid vær avhengig av at noen andre gir deg denne informasjonen Når en vurderer seg selv, blir en også bedre kjent med selve vurderingsformen, og får forståelse for prosessen. På den andre siden vil nok mange elever streve med å vite hva god måloppnåelse vil si, og hva det

innebærer. Det finnes jo ofte en liste med spørsmål eller lignende eleven kan følge for å se om ulike kriterier er blitt møtt. Det kan likevel være vanskelig å vurdere hvor godt kriteriet ble møtt, hva en selv er fornøyd med og hva som kan gjøres bedre. Slik jeg ser det kan noen elever blir usikre, og ikke oppleve at de får noe utbytte av egenvurdering. De er mer opptatt av en kompetent voksen gir dem denne informasjonen.

Tretten elever blir motivert av lærerens vurdering, og ser på dette som en viktig faktor i vurderingsarbeid. En grunn for dette resultatet kan tenkes å være fordi elevene vet at læreren har mye kunnskap om elevens kompetanse, samtidig som de behersker selve vurderingsformen godt. Da kan de føle seg sikre på at de får en rettferdig vurdering, som også vil hjelpe dem videre. Elevene som ikke vektlegger viktigheten av lærerens vurdering, kan ha ulike grunner for dette. En mulig forklaring er at de kan ha opplevd en vurdering som føles urettferdig ut ifra ens egen vurdering av arbeidet. Da kan det oppstå en mistillit, som gjør at eleven ikke er mottakelig for innspill utenfra. En dårlig relasjon mellom lærer og elev kan også påvirke vurderingen, da det kan mangle tillit fra elevens side på at læreren vil gi en rettferdig vurdering. Det kan også tenkes at informantene som har svart at det ikke er viktig, synes egenvurdering eller medelevvurdering er langt viktigere for å oppleve motivasjon.

Det å få eller gi medelevvurdering viste ikke utvalget noen sterke meninger for. De fleste svarte at det var litt eller ganske viktig. Det å få vite fra en medelev at du har gjort en god jobb vil etter min mening gjøre eleven mer sikker på seg selv, og glad for å vite at en av klassekameratene dine ser at du får til ting, og kan gi deg skryt for det. Det kan føre til et positivt læringsmiljø, der elevene ikke er flau eller redd for å vise frem arbeid, og kan få støtte fra klassen. Det kan tenkes at det vil være ubehagelig for elever som strever, å måtte blottlegge sine utfordringer, men åpenhet rundt dette vil samtidig avsløre at eleven ikke vil være alene om å streve. Det kan skape mer aksept for at elevene er forskjellige og at det er normalt og greit.

## **7. Konklusjon**

Undersøkelsen min er ikke representativ for alle elever i Norge, noe som gjør at det ikke kan trekkes en generell konklusjon. Men den er derimot representativ for mitt utvalg, og jeg kan derfor bruke funnene til å si noe om tendensene som fremkom, og trekke en konklusjon basert på dette. Tanken bak denne undersøkelsen var å finne ut hvordan læreren kan vurdere elevene



for at de skal bli motiverte. For å begrense og tydeliggjøre oppgaven, ble denne tanken spisset til hvordan en kan vurdere elevarbeid underveis for å fremme indre motivasjon, med hensyn til selvbestemmelse, kompetanse og relasjon. Utvalget viste sterke meninger på flere av spørsmålene, og det var interessant å se hva de syns var viktig og mindre viktig.

For å fremme den indre motivasjonen med hensyn til selvbestemmelse må læreren inkludere eleven i avgjørelsene som skal tas i vurderingssituasjonen. Det å lytte til elevens egne ønsker, og vise at de har en stemme, vil gi dem følelsen av å ha kontroll på situasjonen og på hva som skal skje videre. Å få bestemme hvordan det skal jobbes videre med arbeidet, viste seg som den viktigste faktoren, men også det å få utforme læringsmål.

Informasjon om hvor godt arbeidet og hvordan eleven kan forbedre seg vil gjøre at behovet for kompetanse blir møtt. Lærerens vurdering og medelevvurdering bekrefter hvilken kompetanse eleven har, og kan skape selvtilit for skolearbeidet. Eleven får gjennom denne informasjonen vite hvilken kunnskap de har klart å uttrykke i arbeidet, samtidig som det bekrefter hvilken kvalitet arbeidet holder. Det å få en fremovermelding gir eleven verktøy for å nå målet og troen på at målet er oppnåelig. Det vekker også lysten til å forbedre seg og utfordre seg selv.

Den indre motivasjonen blir også fremmet gjennom behovet for relasjon. Læreren som skal vurdere, må vise at arbeidet til eleven gjør dem entusiastisk og begeistret. Det å vise interesse forteller eleven at læreren bryr seg og støtter eleven og dens arbeid. Funnen viser også at et godt forhold mellom lærer og elev er viktig for motivasjon.

Læreren må legge til rette for at alle de ulike aspektene som nå er nevnt inkluderes i vurderingen, slik at elevene kan oppleve å bli indre motivert gjennom å få møtt behovet for relasjon, kompetanse og selvbestemmelse. Det har vært interessant å få frem elevens egen mening om dette, da mange lignende oppgaver tar for seg lærerens oppfatning. Indre motiverte elever har lyst til å lære, og det burde derfor være enhver lærers prioritet å vite noe om hvordan denne lysten kan fremmes.

# Litteraturliste

- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. (1 utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dobson, S., Eggen, A., B., & Smith, K. (2009) *Vurdering, prinsipper og praksis: Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. (1 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dobson, S., Engh, R., & Høihilder, E., K. (2007) *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Høihilder, E., K. (2008) *Elevvurdering: En metodebok for lærere*. Pedlex Norsk skoleinformasjon.
- Lillemyr, O., F. (2007) *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Manger, T., & Wormnes, B. (2005) *Motivasjon og mestring: Veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Fagbokforlaget
- NSD – Norsk senter for forskningsdata. (2018, 22 januar). Personvernombudet for forskning. Hentet 1. mai 2018 fra <http://www.nsd.uib.no/personvernombud/>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2010). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

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

Utdanningsdirektoratet. (u.d.) Hentet fra Motivasjon for læring og læringsstrategier:  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/motivasjon-for-laring-og-laringsstrategiar/>

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

Weibell, C. J. (2011). *Principles of learning: 7 principles to guide personalized, student centered learning in the technology-enhanced, blended learning environment*. Hentet 26.04.2018 fra <https://principlesoflearning.wordpress.com>

Woolfolk, A. (2004) *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Wølner, T., A. (2013) *Kriteriebasert vurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.

# Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv om spørreundersøkelsen

Vedlegg 2: Meldeplikttest

Vedlegg 3: Spørreskjema

## Vedlegg 1. Informasjonsskriv om spørreskjema

### *Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet*

#### *Vurdering og motivasjon*

Hei!

Jeg heter Ida Margrete Arnesen og er lærerstudent ved høyskolen i Bergen. Jeg holder på å skrive bacheloroppgave i pedagogikk, og har valgt å skrive om vurdering og motivasjon. Jeg vil finne ut hvilken type vurdering som øker elevens motivasjon og har derfor laget et elektronisk spørreskjema for å innhente denne informasjonen.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Fordi elevene er under 18 år(umyndig) kreves det samtykke fra foreldre/foresatte på vegne av eleven. For å unngå press om å delta og for at det ikke skal komme frem hvem som velger å delta/ikke delta har jeg bestemt at det vil være best at undersøkelsen gjennomføres hjemme. Elevens anonymitet vil bli sikret ved at jeg ikke innhenter personlige opplysninger i spørreskjemaet (kun spørsmål om kjønn). Den er heller ikke elektronisk sporbar, fordi IP-adressen til pc-en som brukes, ikke kobles til undersøkelsen.

Informasjonen som innhentes vil bli behandlet av meg, og videre vil veileder og sensor også få tilgang på den behandlede informasjonen gjennom vurderinger av oppgaven. For dem som ønsker innsyn i oppgaven, vil det være mulig å få ved forespørsel etter 30.mai (innleveringsfrist).

For dem som ønsker å delta: Klikk på linken som blir lagt ut på its learning.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på:

Tlf: 40632567      Mail: ida\_m90@hotmail.com

#### **Samtykke til deltakelse i studien**

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

-----  
(Signert av foreldre/foresatte, dato)

**HUSK Å TA MED DENNE LAPPEN TILBAKE PÅ SKOLEN NÅR DEN ER SIGNERT!**

## Vedlegg 2. Meldeplikttest



### Resultat av meldeplikttest: Ikke meldepliktig

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte identifiserende personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

Til info: *For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.*

*Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, hverken:*

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

*Vi forutsetter videre at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.*

Med vennlig hilsen, NSD Personvern

## Vedlegg 3. Spørreskjema

Hvor motiverende synes du disse vurderingsformene er?

	Ikke motiverende	Litt motiverende	Ganske motiverende	Veldig motiverende	Vet ikke
Egenvurdering	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å få medelevevurdering	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å gi medelevevurdering	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærerens vurdering	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hvor viktig synes du disse forskjellige faktorene er for at du skal oppleve vurderingen som motiverende?

	Ikke viktig	Litt viktig	Ganske viktig	Veldig viktig	Vet ikke
At vurderingen gir meg informasjon om hvor bra arbeidet var	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At vurderingen sier noe om hva jeg kan gjøre for å bli bedre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At jeg får være med å bestemme hvordan jeg skal jobbe videre for å bli bedre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At læreren bestemmer hvordan jeg skal jobbe videre for å bli bedre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At jeg har ett godt forhold til den læreren som skal vurdere meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At jeg får være med å bestemme hva læringsmålene mine skal være	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At jeg får karakter på arbeidet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At læreren viser engasjement og interesse for arbeidet mitt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At jeg får ros for arbeidet jeg har gjort	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Synes du det er mest motiverende å få ros eller en form for belønning for arbeidet ditt?

- Ros motiverer meg mest
- Belønninger motiverer meg mest
- Jeg synes begge deler er like motiverende
- Jeg synes ingen av delene er motiverende
- Vet ikke