



Høgskolen i **Hedmark**

LUNA

Therese Bågårud

Bacheloroppgave

Formativ vurdering på 9.trinn

Om vurdering, motivasjon og mestring

Formative assessment in the 9th grade

About assessment, motivation and skill

Grunnskolelærerutdanningen 5-10

2016

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket JA X NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA X NEI

Norsk sammendrag

Tittel: Formativ vurdering på 9.trinn - om vurdering, motivasjon og mestring	
Forfatter: Therese Bågårud	
År: 2016	Sider: 35
Emneord: Vurdering, motivasjon, mestring, målsetting, selvregulert læring	
Sammendrag: <p>Denne kvalitative og empiriske bacheloroppgaven bygger på problemstillingen: Hvordan påvirker formativ vurdering til økt motivasjon og mestring hos elever på 9.trinn?</p> <p>En forutsetning for optimal læring og utvikling i skolen er at elevene er motivert for skolearbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011). Det å motivere elever er derfor en av skolens og lærernes oppgaver. Det handler mye om å tilrettelegge forholdene for at elevene kan bli motivert. Derfor er det viktig at dagens lærere har kunnskaper om motivasjon og hva som motiverer elever (Hopfenbeck, 2014). Det kan stilles spørsmål ved hva det er som gjør at noen elever starter skolearbeidet straks etter at de er kommet hjem fra skolen, mens andre utsetter det. Denne oppgaven skal innom tre sentrale begreper; vurdering, motivasjon og mestring hvor det legges frem samspillet mellom dem og hvordan skolen gjennom formativ vurdering påvirker elevenes motivasjon og mestring.</p> <p>Oppgaven vil i metodedelen vise til et kvalitativt forskningsstudie hvor det er valgt intervju som metode, da formålet er å gå i dybden og finne ut elevenes opplevelser av seg selv og sitt hverdagsliv. Informantene er fire elever på 9.trinn på en skole på Østlandet. Funnene i oppgaven viser at dagens 9.trinnselever i større grad drives av ytre motivasjon, og bidraget av forskningen vil derfor være at skolen bør ha et større bevisst fokus på å styrke elevenes indre motivasjon.</p>	

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: Formative assessment in the 9th grade – about assessment, motivation and skill

Author: Therese Bågård

Year: 2016

Pages: 35

Keywords: assessment, motivation, skill, goalsetting, self-regulated learning

Summary:

This qualitative and empirical study is based on the research question:

How does formative assessment increase the motivation and skill of 9th grade students?

A prerequisite for optimal learning and development at school is that students are motivated for schoolwork (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011). Therefore, motivating students is one of the schools' and teachers' tasks. In this process, it is important to establish the conditions that motivate students. Hence, it is also important that today's teachers are well educated in motivation and what motivates students (Hopfenbeck, 2014). It can be questioned why some students begin doing their schoolwork immediately after coming home, while others procrastinate. This study concerns itself with three core concepts: Assessment, motivation and skill, with focus on their interaction and how the schools affect the students' motivation and skill through formative assessment.

As the study's goal is to go in depth and analyse the students' experience of themselves and their every-day life, the methods section will elaborate on a qualitative research method through interviews. The subjects are four students in 9th grade at a school in Eastern Norway. The results of this study show that outer motivation is the primary driver of today's 9th grade students, and the recommendation of this research is therefore that schools should focus more on enhancing the students' inner motivation.

Forord

”Elevene sitter spente på plassene sine når læreren kommer inn med en bunke rettede prøver. Læreren bruker en liten stund for å oppsummere resultatene jevnt over, og forteller hva som har vært både bra og dårlig. ”Kan du ikke bare dele ut da?”, sier en av elevene tydelig utålmodig. Læreren drøyer ikke særlig lenger, og prøvene blir utdelt en etter en. Elevene ser på prøven et par sekunder før prøven havner i sekken”.

Jeg kjenner meg godt igjen i fortellingen over fra da jeg selv befant meg på ungdomstrinnet. I senere tid har jeg fått mer ut av en god dialog enn et tall svart på hvitt. Allerede på barnetrinnet var jeg opptatt av vurdering. Den følelsen av å få gode tilbakemeldinger har alltid betydd mye for meg. Først og fremst synes jeg karaktersettingen er ekstra spennende, og derfor falt valget mitt på 5.-10.trinn-studiet til fordel for barnetrinnet. I mine praksisperioder ved Høgskolen i Hedmark har jeg sett både motiverte og umotiverte elever. Selv synes jeg spesielt elevene på 9.trinn var vanskelig å motivere og ”tenne en gnist” hos, spesielt midt i semesteret. Derfor ble nettopp disse elevene mitt interessefelt.

Det har både vært inspirerende og lærerikt å skrive bacheloroppgave. Jeg ville aldri klart det uten alle de unike og fantastiske menneskene som har støttet meg. Først og fremst vil gi en stor takk til veilederen min, Lillian Gran, som har ”pushet meg” og motivert meg hele veien. Din kompetanse innen vurdering for læring har vært uvurderlig. Videre vil jeg takke min tidligere klassekamerat, Martin Janssens, for gode råd om oppgaveskriving og hjelp på veien. Til slutt vil jeg takke familien og kjæresten min som alltid har troen på meg og som har støttet meg på alle plan. Tusen takk til dere alle!

Hamar, mai 2016

Therese Bågårud

Innholdsfortegnelse

NORSK SAMMENDRAG	2
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	3
FORORD	4
INNHOLDSFORTEGNELSE	5
1. INNLEDNING	6
1.1 VALG AV TEMA	6
1.2 PROBLEMSTILLING	7
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR	7
2. TEORI	8
2.1 VURDERING FOR LÆRING	8
VURDERINGSFORMER	9
2.1.1 Egenvurdering	10
2.1.2 Læringsdialog	10
2.2 MOTIVASJON	12
2.2.1 Vurdering og motivasjon	12
2.3 MÅL OG KRITERIER	14
2.4 SKOLENS ROLLE - VURDERING OG MOTIVASJON	15
2.4.1 Skolens målstruktur	15
2.4.2 Faglig tilpasning	16
2.4.3 Støttende lærere	18
3. METODE	19
FREM GANGSMÅTE OG FORSKNINGSDESIGN	19
DATAINNSAMLING	20
Intervjuguide	20
Utvelgelse av informanter	20
VALIDITET OG RELIABILITET	20
4. PRESENTASJON AV FUNN	22
VURDERING	22
MOTIVASJON OG MESTRING	22
MÅLSETTING	23
SKOLENS ROLLE	24
5. DRØFTING	25
6. KONKLUSJON	28
LITTERATURLISTE	30
FIGURLISTE	32
VEDLEGG	33
VEDLEGG 1: SAMTYKKEBREV	33
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE	35

1. Innledning

1.1 Valg av tema

Motivasjon er et bindeledd til mestring, og elevenes forventninger om mestring er helt avgjørende for læringsutbytte og læringsresultat. Meld.St. 22. *Motivasjon-mestring-muligheter-ungdomstrinnet* (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011) sier at elevene trenger å bli anerkjent og sett på som unike mennesker, for å oppleve mestring og utvikle faglig selvtillit og selvrespekt. Hvis elever skal utnytte sitt fulle potensial for læring i skolen, er det avgjørende at de er villig og i stand til å yte en innsats, og benytte seg av tilgjengelige ressurser. Elevenes motivasjon for læring er avgjørende for læring og læringsutbytte, og det er stor enighet blant forskere om at motivasjon er viktig for læring (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011, s.13).

For å vise hva som er den motiverte elev vil prinsippene for opplæringa i I Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.3) nedenfor poengtere viktige faktorer:

“Motiverte elever har lyst til å lære, er utholdende og nysgjerrige og viser evne til å arbeide målrettet. Erfaringen med å mestre styrker utholdenheten i medgang og motgang. Fysisk aktivitet fremmer god helse og kan bidra til større motivasjon for læring. Faglig trygge, engasjerte og inspirerende lærere og instruktører, bruk av varierte, tilpassede arbeidsmetoder og muligheter for aktiv medvirkning, kan bidra til lærelyst og til en positiv og realistisk oppfatning av egne talenter og muligheter”.

Som prinsippene fremhever kan man si at motiverte elever har gode erfaringer med å mestre, og har lærere som både verdsetter tilpasset opplæring og gir elevene mulighet til å bli aktive aktører i egen læringsprosess (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.3). Elevundersøkelsen gjennomført av Kunnskapsdepartementet i 2010/2011 viser synkende motivasjon fra 5.trinn til VGS (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011). Så mye som 19 prosent av elever på 9.trinn er ikke interessert i skolearbeid. På 5.trinn viser undersøkelsen en oppslutning på 50 prosent som er interessert i å lære, mens det på 9.trinn har sunket ned til 36 (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011, s.14). Denne negative utviklingen fra 5.trinn til 9.trinn viser at motivasjonen synker gradvis uansett om den måles i indre motivasjon (interesse for skolearbeid) eller motivert atferd (innsats og hjelpesøkende atferd) (Skaalvik, 2011). Skaalvik (2011) viser videre til egen forskning at den negative utviklingen også har en sammenheng med elevenes opplevelse av skolen. Dette samsvarer med resultatene i Meld.St.22 at kun 10 prosent mener læreren gir fremovermelding flere ganger i uka (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011, s.60).

1.2 Problemstilling

Gjennom en periode på fire uker fulgte jeg en tilfeldig valgt gruppe elever gjennom et prosjektarbeid. Klassen laget kriteriene og det ble kontinuerlig lagt opp til at elevene satte seg mål, hadde gruppevurdering, egenvurdering og det ble gitt tilbakemeldinger. Det ble gjennom perioden observert, av undertegnede og andre medstudenter. Det som ble observert var at det automatisk var en eller to på gruppa som tok ansvar, de andre gruppemedlemmene tok seg friheten til å snakke litt med nabogruppa eller gjøre andre ting allerede første time. Da egenvurderingen og gruppevurderingen kom, var elevene ærlig på arbeidsinnsats og ytelse i gruppa. Neste time kunne man observere forandring i form av at elevene hadde mer selvinnsikt og bidro mer.

Det som vekket min nysgjerrighet er hva som driver elevene, og hvordan vurderingen påvirker elevenes motivasjon og mestring. Det har vært mye frem og tilbake på valg av problemstilling, men interessen for 9.trinnselever gjorde at problemstillingen ble som følger:

Hvordan påvirker formativ vurdering til økt motivasjon og mestring hos elever på 9.trinn?

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i teori, metode, presentasjon av funn, drøfting og konklusjon. I teoridelen vil det bli presentert aktuell teori om vurdering med hovedvekt på formativ vurdering, med Black & William (1998;2006) og Hartberg et.al (2012). Videre i kapittelet om motivasjon er det først og fremst Kari Smith (2007;2009) og Deci (2005;2006) som er mest brukt. Sist kommer mestringsdelen med Banduras teori (1997), men også Piaget (Imsen, 2010) og Vygotsky (Imsen, 2010) er nevnt her. I metoddelen legges det frem hva som har blitt gjort for å samle data knyttet til problemstillingen. Det vil i denne delen kort bli sagt noe om validitet og reliabilitet. I kapittel 4 vil funnene presenteres, og videre i kapittel 5 vil funnene drøftes opp mot teori, før det avslutningsvis vil komme til en konklusjon i kapittel 6.

2. Teori

I teoridelen vil jeg presentere relevant teori som belyser min problemstilling. Mine fokusområder motivasjon og mestring knyttet til formativ vurdering vil stå sentralt. Jeg har først skrevet om vurdering og motivasjon. Videre er det skrevet om mål og mestringsforventninger, før jeg avslutter med skolens og lærerens rolle til elevene i forhold til dette. Vurdering og tilbakemelding er forankret i lov og læreplan, og er en del av opplæringen. Vurdering av elevenes kompetanse er effektivt for å øke motivasjon, opplevelse av mestring og for å fremme læring. Dette er godt dokumentert av tilbakemeldinger som inneholder kvaliteten på elevens arbeid, råd om forbedring og kan øke elevens læring (Utdanningsdirektoratet, 2009; Kunnskapsdepartementet 2010-2011, s.60).

2.1 Vurdering for læring

Med dette kapittelet vil fenomenet vurdering bli presentert, med hovedvekt på formativ vurdering. Forskrift til opplæringslova § 3-1 sier at alle elever, lærlinger og lærekandidater har rett til vurdering. Det gjelder vurdering i form av underveisvurdering, sluttvurdering og dokumentasjon for vurdering (Forskrift til opplæringsloven, 2006). Vurdering forklares med to begreper: formativ og summativ vurdering. Disse begrepene kom opprinnelig fra Scriven (Slemmen 2012) tilknyttet vurdering av læreplaner og læreprogrammer, og kjennetegnes av at det er to ulike formål med begrepene. *Formativ vurdering* handler om hvordan en skal få vurdering til å fremme læring hos eleven, mens *summativ vurdering* kan beskrives som oppsummerende vurdering underveis i læringsarbeidet eller etter at et læringsarbeid er avsluttet (Jensen & Leirvik, 2015).

Særtrekk ved formativ vurdering er at vurderingen følger elevenes læringsprosess slik at personlig framgang og læringsutbytte blir utviklet av vurderingen gjennom prosessen (Smith, 2009). Den formative vurderingen har til hensikt å hjelpe eleven til innsikt i sin måte å løse oppgaver på, den skal også hjelpe eleven til å bli mer bevisst i egne læringsstrategier.

Vurdering for læring handler med andre ord om alle aktivitetene som lærere setter i gang alene eller sammen med elevene for å samle informasjon som senere brukes for å justere undervisning. Det handler også om å legge opp undervisning tilpasset elevenes nivå og ta utgangspunkt i det elevene har kunnskap om (Hopfenbeck, 2014).

Et viktig forskningsbidrag innen vurdering kom i 1998, da Black og William publiserte sin forskningsrapport "Inside the black box", et metastudie som viste at undervisvurdering er viktig for klasserommet og for elevers læring. En type undervisvurdering er tilbakemelding som ifølge Black og William (1998;2006) er informasjon som gis til eleven om læringen frem til det tidspunktet tilbakemeldingen gis og vurdering av læringen. De sier videre at vurderingen alltid vil finne sted i lys av standarder, mål og/eller kriterier. Smith (2009) hevder imidlertid at vurdering i form av tilbakemelding har klare detaljer om styrke og svakheter så langt i oppnådd kunnskap, ferdigheter og læringsprosesser som har muligheter for å motivere elever videre (Smith, 2009).

Black og William (1998) bidro med rapporten til økt fokus og interesse for formativ vurdering som konsept for læring og undervisning som samsvarer godt med elevenes læringsresultater. Med et sosiokulturelt perspektiv definerer de formativ vurdering som de aktivitetene som foregår i konteksten av undervisning, der både elever og lærere bruker kunnskapsgrunnlag for å fremme læring (Black & William, 2009). Definisjonen presiserer at det er samhandlingen mellom deltakerne i undervisningen som gjør informasjonen formativ. De har videre kommet frem til at formativ vurdering består av fem indikatorer som består av klarere og dele kriterier for måloppnåelse, diskusjon, feedback fremover, hverandrevurdering og egenvurdering. Disse er i oppgaven brukt i teorikapitlene og drøftingen (Black & William, 2009).

Vurderingsformer

I dette kapitlet skal det handle om undervisvurdering, og fellesbetegnelsen av ulike vurderingsformer, feedback. Det vil fokuseres på det korte og mellomlange tidsspennet, hvor egenvurdering og læringsdialog vil være prioritert. Den formative vurderingen omtales i Forskrift til opplæringsloven (2006) som undervisvurdering og beskriver regler for å fremme læring hos elevene. Elevene har rett til å ha kjennskap til opplæringens mål og hvilke kriterier de får vurdert sin kunnskapstilegnelse utfra. Det presiseres videre i §3-11 at vurderingen skal være systematisk og gjennom hele opplæringen, det er dette som kalles undervisvurdering (Forskrift til opplæringsloven, 2006).

Feedback er en fellesbetegnelse av flere vurderingsformer. Feedback handler om all kommunikasjon som omhandler vurdering mellom to parter. Det som er oppnådd, og fremover mot fremtidig mål (Hartberg, Dobson, Gran, 2012). Jensen og Leirvik (2015) hevder at lærere erfarer at bruk av flere metoder i vurdering som egenvurdering, læringspartner eller medelevvurdering er mindre krevende og virker mer effektivt på elevenes læring.

2.1.1 Egenvurdering

En overordnet målsetting for skolen bør ifølge Bandura (2006) være at elevene blir i stand til å ta ansvar for sitt eget liv, da de senere i arbeidslivet må kunne vurdere egne prestasjoner og leveranser. Det finnes mange roller innen feedback, og en av de er at elever medvirker i vurdering og egen læring. Som all annen læring bør egenvurdering foregå i alle tidsspenn, noe som kommer frem i Vurderingsforskriften §3-12 som sier at egenvurderingen er en del av undervisvurderingen, og at eleven, lærlingen eller læringskandidaten skal delta aktivt i eget arbeid, egen kompetanse og egen faglig utvikling (Forskrift til opplæringsloven, 2006). Hartberg, et.al. (2012) skriver at når elevene involveres i vurdering av egen læring slik at de følger egen utviklingsprosess, utvikles det en dypere forståelse av kunnskapen og kvaliteten på læringsprosessen bedrer (2012). De sier videre at det helt nødvendig å integrere egen- og hverandrevurdering for å lykkes med læringsfremmende vurdering (Hartberg et.al, 2012).

2.1.2 Læringsdialog

En "læringsdialog" er begrepet vi bruker om samtalen i det daglige, med hovedvekt på det konkrete læringsarbeidet. Der kan læringsmål, kriterier, oppgaveløsning i fag og læringsstrategier være aktuelle samtaleemner. (Jensen & Leirvik, 2015). Hartberg et.al. (2012) beskriver feedback i ulike tidsspenn. De henviser til Olga Dysthe (2009) som fremhever viktigheten av at læreren kontinuerlig vurderer både klassen og enkeltelever om de forstår og «henger med», slik at de kan tilpasse undervisningen for at læringsutbytte skal bli best mulig. I det korte tidsspennet handler dette om læring som foregår i korte læringsøkter, undervisningstimer eller skoledager. Underveismeldingene i dette tidsspennet handler om at elevene skal få direkte tilbakemelding i den nære læringsprosessen. Dette kan være både fra lærer, medelever eller eleven selv. Dette kan for eksempel være målsetting før timen og en vurdering i slutten av timen om målet er nådd (Hartberg et.al, 2012).

Det mellomlange tidsspennet går gjennom en lengre planlagt læringsperiode som kan handle om elevens læringsarbeid innenfor rammene av en periodeplan eller emneplan. Jensen og Leirvik (2015) mener det er viktig at læringsdialogene i dette tidsspennet planlegges nøye, slik at det blir noen stoppunkt i læringsprosessen og elevene får tilbakemelding gjennom hele perioden. Feedback i dette tidsspennet kan være både muntlig og skriftlig fra lærer til elev, mellom elever og eleven til seg selv. Hartberg et.al (2012) nevner bruken av kapittelprøver uten hjelpemidler på ungdomstrinnet, hvor fokuset på pugg og gjenfortelling er høyt. De sier noe av det samme som Jensen og Leirvik (2015), at dersom feedback i denne perioden skal være nyttig må det legges inn i alle andre tidspunkt enn på slutten av emnet. For at elevene skal lære mest mulig er det viktigst å finne ut hva de mestrer og hva de mangler innenfor emnet ved oppstart, og mens læringen foregår (Hartberg et.al. 2012).

For å konstituere den jevnlige dialog er det behov for å ta utgangspunkt i relevante nasjonale føringer. I §3-8 i Forskrift til Opplæringsloven (2006) krever departementet at læreren skal ha en jevnlig dialog med eleven om utviklingen som løfter frem dialogen med eleven som eget individ og som forskriftsfester at denne skal foregå jevnlig. I §3-11 står det at eleven og foreldre har krav på minst en utviklingssamtale i halvåret med fokus på utvikling i de ulike fag (Forskrift til opplæringsloven, 2006). Slike jevnlige dialoger mellom lærer og elev kan foregå på flere arenaer enn i elevsamtalen. Temaet vurdering går også inn under temaet vurdering uten karakter som ifølge §3-4 andre ledd (Forskrift til opplæringsloven, 2006) skal gi elever på barnetrinnet og ungdomstrinnet en vurdering uten karakter. Det skal være en beskrivende vurdering av hvordan eleven står i forhold til de gitte kompetansemålene i fagene fra Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006) Kunnskapsløftet markerer ved disse paragrafene et skjerpet krav til skolen når det gjelder målstyring (Sjøbakken, 2009).

2.2 Motivasjon

Dersom man skal skape motivasjon hos elever, er det nødvendig å vite hva motivasjon innebærer og hva det kan gjøre hos elever. Motivasjon er et stort og omfattende emne, men det har noen hovedtrekk som kan være til nytte når man legger til rette for mestring og læring. Motivasjon handler om å skape energi, pågangsmot og arbeidslyst, kort sagt handler det om inspirasjon. For å klargjøre enda mer definerer Gunn Imsen (2005) motivasjon som det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder den ved like, og det som gir den mål og mening (Imsen, 2005, s.375).

Skaalvik & Skaalvik (2005) hevder at motivasjon har betydning for valg av aktiviteter, for innsatsen man yter, utholdenhet på krevende oppgaver, og for strategivalg i arbeidet med å løse oppgaver. For en elev vil motivasjon for skolearbeidet ha betydning for innsats og utholdenhet, og for om eleven søker hjelp når han eller hun står fast. Forskning viser imidlertid at mange elever ikke spør om hjelp og forklaring, selv om de har behov for det. Noen grunner til det kan være mangel på motivasjon, manglende tro på å lykkes, og manglende tro på få adekvat veiledning av lærer og andre (Skaalvik&Skaalvik, 2011).

2.2.1 Vurdering og motivasjon

Vurdering og motivasjon henger godt sammen. Samspillet mellom vurdering og motivasjon er i denne delen diskutert på et nivå som bygger på at viljen til å lære er til stede, og at læreren har skapt en positiv situasjonsinteresse for læring. I motivasjonspsykologien er det vanlig å skille mellom to typer motivasjon, indre og ytre motivasjon. Skoler har både elever som er drevet av sterk indre motivasjon, og elever som hovedsakelig har en ytre motivasjon (Smith, 2009). Slik motivasjon har først og fremst rot i forhold som ligger utenfor selve aktiviteten. Elever som dette jobber målbevisst med egen læring for å oppnå gode resultater, da dette er nøkkelen til belønning, goder og fremtidige muligheter (Smith, 2009). Jo sterkere motivasjonen er, jo mer innsats blir satt inn i prosessen, og man kan forvente et bedre læringsutbytte (Smith, 2007).

Deci og Ryan (2000) hevder at indre motivert atferd representerer selvbestemmende aktiviteter. Disse aktivitetene utføres av interesse eller fordi atferden gir glede eller tilfredsstillelse. I litteraturen er derfor indre motivasjon betraktet som den optimale formen for motivasjon (Smith, 2009). Når det gjelder ytre motivasjon skiller Gagne og Deci (2005) mellom to typer; Den ene kalt *kontrollert ytre motivasjon* innebærer at aktiviteten blir utført av press eller en form for tvang. Det kan skyldes beskjed, befaling, belønning eller forventninger om sanksjoner/straff dersom det ikke blir utført. *Autonom ytre motivasjon* er på likhet med indre motivasjon en egeninitiert handling, men har et annet formål. Det handler mer om normer og verdier, enn interesse og glede av handlingen (Gagne og Deci, 2005).

Når man snakker om motivasjon er det nødvendig å trekke fram viljen til å lære (Smith, 2009, s.25). Vilje til å lære betyr at elevene følelsesmessig er åpne for læring. Om viljen til å lære er til stede, er neste steg å danne en interesse hos eleven om det som skal læres. Smith (2009) siterer Hidi og Renniger (2006) om type interesse som læreren kan medvirke i å bygge opp. Den ene er situasjonsinteressen som handler om konteksten. At elevene føler seg velkommen, akseptert og trygg for at læring finner sted. Når denne type interesse er skapt hos elevene, viser Smith igjen til Hidi og Renninger (2006) som sier; at det er utviklet en grunnmur for at den individuelle interessen for det faglige som skal læres. Når en elev har utviklet en individuell interesse for det faglige innholdet, kan vi si at eleven er motivert eller har utviklet motivasjon for læring (Smith, 2009).

2.3 Mål og kriterier

Nå skal det fortelles om hvordan riktig målsetting kan motivere elevene. Kortsiktige og langsiktige mål er med som en drivkraft for det arbeidet man legger ned, derfor er det viktig med konkrete og tydelige mål (Slemmen, 2012). Det å sette mål, både felles mål for alle elevene, og definere individuelle mål, anses som en viktig side ved skolens didaktiske arbeid. Tydeliggjøring av mål bidrar også til å fokusere på aspirasjoner. Dette er viktig i all læring, for elevene skal jo «tøye seg» (Imsen, 2010). I en klasse vil elevene alltid ha ulike forutsetninger for å nå et læringsmål. For at elevene ikke skal miste motivasjonen for å lære, bør målene verken være på for høyt eller for lavt nivå. Andreassen mfl. (2008) sier at urealistiske høye mål kan føre til frustrasjon, en følelse av hjelpsløshet, unngåelse og nederlag. Dersom målene er satt på et for lavt nivå vil det bli for lett, og elevene vil miste lysten på å jobbe mot å nå dem. Målene bør derfor være tilpasset elevgruppen, være meningsfulle og formulert på en enkel måte. Slemmen (2012) henviser til Hattie og Timperley (2007), som sier at elever kan definere egne mål ved å sammenligne sitt arbeid med kriterier og læringsmål og ved å få tilbakemeldinger fra lærer eller fra andre medelever (Slemmen, 2012).

En viktig side ved motivasjon er å utvikle egne mål og bruke målene. Det at elever ønsker å nå de fastsatte målene, kan bli en drivkraft som bidrar til å skape og opprettholde motivasjon, og til at de tenker og handler slik at de når målene (Andreassen mfl, 2008; Slemmen 2012). Vurdering for læring handler om å synliggjøre hva elevene skal lære. For at målsetting skal være hensiktsmessig må elevene vite hva dette kjennetegner og hva de skal gjøre for å nå målet. Utvikling av tydelige kriterier er en måte å bevisstgjøre elevene om kravene som blir stilt til arbeidet, og er utgangspunktet for vurdering. Det er også minst like viktig at elevene vet hva de blir vurdert ut fra, slik at vurderingen skal bli lik og rettferdig (Slemmen, 2012). Deling av læringsmål med elevene er mer enn å skrive et mål på tavlen. Elevene må ha en forståelse og må vite hva som kjennetegner måloppnåelse. Dersom elevene er med på å definere kriterier, vil de få et større eierskap til hva de skal gjøre for å nå målet (Black mfl. 2006, Black & Wiliam 2009).

2.4 Skolens rolle - vurdering og motivasjon

Elevenes motivasjon for skolearbeid påvirkes av mange forhold, både i og utenfor skolen. Mange forhold utenfor skolen, som for eksempel hva foreldre viser av interesse, støtte og engasjement, og holdninger og verdier i vennegruppen (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

I dette kapittelet skal det handle om skolens rolle, og hva skolen kan gjøre. Det vil deles inn i tre punkter: skolens målstruktur, faglig tilpasning av undervisningen og støttende lærere.

2.4.1 Skolens målstruktur

“Begrepet skolens målstruktur betegnes som de signalene skolen sender til elevene om hva som er viktig og verdifullt i skolen” (Skaalvik & Skaalvik, 2005, 2011). Disse signalene kan være at elevene lærer, utvikler seg, har fremgang og gjør sitt beste. Motsatt kan de sende mer signaler, hvor det er viktig at resultatene er best mulig, eller at de er bedre enn andre.

Forskningen jeg tar utgangspunkt i her har konsentrert seg om to hovedtyper av målstruktur; læringsorientert målstruktur og presentasjonsorientert målstruktur (Meece, Anderman & Anderman, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Skaalvik & Skaalvik (2011) definerer en læringsorientert målstruktur som når skolen legger vekt på kunnskap og forståelse, på individuell forbedring og innsats. Elevene på en skole med læringsorientert målstruktur vil bli oppfordret til å sette seg mål individuelt eller som gruppe, og resultatene vil vurderes utfra disse målene (mestring) og tidligere resultater (forbedring og utvikling). De skriver videre at en læringsorientert målstruktur kjennetegnes ved at suksess forstås som en framgang, utvikling, og individuell måloppnåelse (Skaalvik & Skaalvik, 2011). En prestasjonsorientert målstruktur legger mer vekt på prestasjoner, og skolen måler gjerne resultatene opp mot andre klasser og skoler (Skaalvik & Skaalvik, 2011). I en presentasjonsorientert målstruktur er særpreget at læringsprosessen verdsetter samarbeid, innsats og strategier i mindre grad enn resultatet. Suksessen vil forstås som en demonstrasjon av at den enkelte skolen er bedre enn andre skoler, eller at enkeltelever er flinkere enn andre. Gjennom en dialog som gjelder vurdering til den enkelte elev, vil man se om læreren verdsetter innsats og prestasjoner. Det vil også kunne sees om det legges vekt på resultatene i forhold til mål og framgang, eller i forhold til hva andre elever presterer (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Skaalvik & Skaalvik (2011) refererer til Urdan og Midgley (2003) når de skriver at internasjonal forskning viser at skolens målstruktur har noe å si for elevenes motivasjon, studieatferd og hvilke mål de har for sitt eget skolearbeid. Det viktigste er hva elevene oppfatter, og ikke hva skolen tror de legger opp til. Det er viktig at de ser hvor tyngdepunktet på målstruktur ligger, siden skoler kan sende signaler av begge typene. En læringsorientert målstruktur vil fremme indre motivasjon og oppgaveorientering hos elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

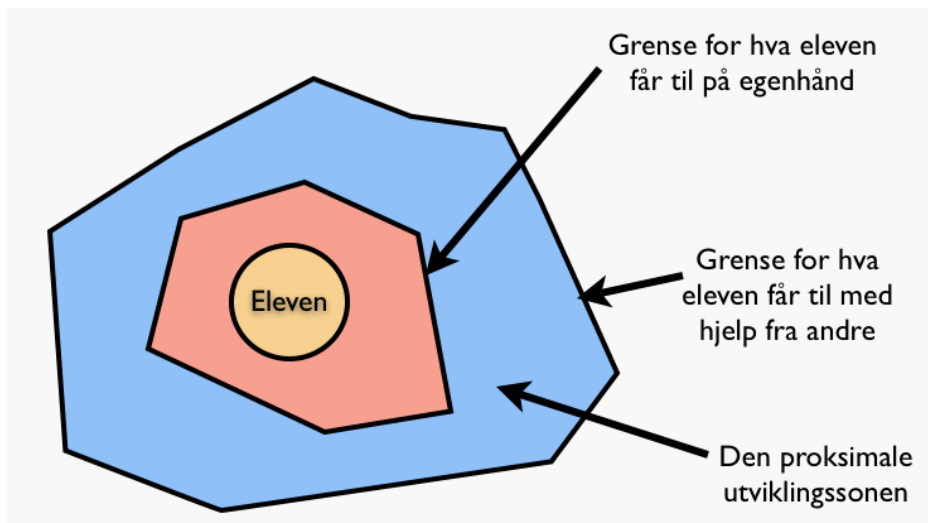
2.4.2 Faglig tilpasning

Faglig tilpasning er en viktig kilde til indre motivasjon, innsats og valg av aktiviteter er erfaring med og forventning om mestring (Bandura, 1997). Forventninger om mestring er fremhevet i motivasjonsteorier. Her vil jeg spesielt påpeke sosial kognitiv teori, hvor forventning om mestring har betydning for valg av oppgaver, innsats og utholdenhet når oppgavene blir krevende (Bandura, 1997).

Skaalvik og Skaalvik (2005) hevder at elever som har høye forventninger til mestring, lærer bedre og løser flere oppgaver enn elever med lave forventninger. I sosial kognitiv teori legges det stor vekt på at mennesket er eller kan bli selvregulert og selvreflekterende. Mennesket handler ut fra intensjoner, setter seg mål, vurderer egne forutsetninger, mulige strategier, handler, observerer egne resultater og reflekterer resultatene i etterkant (Skaalvik&Skaalvik, 2011). Selvregulert læring innebærer ifølge Black og William (2009) bruk av metakognisjon med en forutsetning om at elevene er bevisst på egne kognitive muligheter for å lære. Dermed ligger Black og William (2009) sin definisjon tett opp mot Therese Hopfenbeck (2014) som mener at selvregulert læring handler om å bevisstgjøre elevene på hvordan de kan lære seg strategier for å tilegne seg kunnskap i ulike sammenhenger i de forskjellige fag. Hopfenbeck (2014) har i samarbeid med ARG utformet ti gode råd for vurdering for læring. Et av disse rådene er å se på hvordan elever lærer. Under dette punktet påstår hun at elevene må ha en aktiv rolle i egen læring dersom de skal kunne nå målet om å bli selvstendige, og derfor må elevene bli mer aktiv i undervisningspraksis (Hopfenbeck, 2014).

Mestringsforventninger er en situasjonsbestemt vurdering av å kunne utføre oppgaver for å nå bestemte mål. Det betyr at dette også varierer avhengig av tid, oppgaver, hjelpemidler og arbeidsforhold (Skaalvik&Skaalvik, 2011). Den viktigste kilden til mestringsforventning er tidligere erfaringer med å mestre tilsvarende oppgaver og utfordringer som de står overfor. Bandura (1997) bruker ordet “autentiske mestrings erfaringer”, hvor mestrings erfaringer øker forventningene om å klare det. Erfaringer med å mislykkes vil svekke både forventninger og motivasjon (Skaalvik&Skaalvik, 2015).

Figur 1:



(PPU-Stord (2011-2013, 13.10.11) ,*Vygotskys læringsteori; fra sosialt vesen til selvstendig individ* Lokalisert på <http://ppu-stord-133154.blogspot.no/2011/10/vygotskys-lringsteori-fra-sosialt-vesen.html>).

Figur 1 overfor viser Vygotskys tre soner i forhold til tilpasning av deg faglige innholdet. Den innerste sonen er hva eleven kan klare på egenhånd, den neste sonen er det eleven kan klare med hjelp fra en signifikante andre, den siste er det eleven ikke klarer, selv med hjelp fra andre. Den siste sonen kalles derfor for en potensiell utviklingszone (Imsen, 2010). Både elevenes mestringszone og deres utviklingszone vil variere fra elev til elev, eller mellom grupper av elevene. Derfor vil kravet om tilpasset opplæring være viktig.

I Piaget (Imsen, 2010) sin adaptasjonsanalyse vil mestringssonen være assimilasjon, hvor de automatiserer. Akkomodasjon vil ikke skje før man går ut av sonen for å lære nye ting. Når elever arbeider innenfor sin mestringszone, vil de kunne hente frem skjemaet med forkunnskaper, og har derfor en forventning om å klare oppgaven. Arbeid innenfor mestringssonen kan organiseres slik at elevene går mer i bredden, og oppdager nye eksempler

og sammenhenger, som beriker forståelsen. Arbeid innenfor mestringssonen vil derfor ikke bare være overlæring og automatisering man snakker om i Piaget sin kognitive teori, men også positiv bekreftelse og mestringserfaringer, som kan motivere elevene for å skape forventninger om mestring og øke deres tro på egne muligheter (Imsen, 2010).

2.4.3 Støttende lærere

Skaalvik& Skaalvik (2011) viser til internasjonal forskning at elevenes følelse av tilhørighet til skolen/klassen og deres følelse av støtte og anerkjennelse har stor betydning for trivsel og motivasjon for skolearbeid. Dette underbygger også Elevundersøkelsen fra 2010 som viser en klar sammenheng mellom elevenes opplevde relasjon til lærere og deres motivasjon for å jobbe med skolen (Topland & Skaalvik, 2010). Elevenes følelse av tilhørighet til skolen har nær sammenheng med deres relasjon til lærerne og følelsen av å ha støttende lærere (Skaalvik&Skaalvik, 2011).

Forskere som har studert betydningen av støttende lærere, har i hovedsak hatt fokus på emosjonell støtte, eller har ikke skilt mellom instrumentell og emosjonell støtte. Resultatene viser som nevnt at det fremmer elevenes motivasjon. Elevene viser større interesse for skolearbeid (indre motivasjon), høyere innsats og er mer hjelpesøkende. Senere forskning gjort av Feciri og Skaalvik i 2014 viser at også instrumentell støtte var knyttet til motivasjonen. Den instrumentelle støtten hjelper elevene til å forstå lærestoffet og løse problemer. God instrumentell støtte vil derfor gi elevene mestringserfaringer og mestringsfølelse (Skaalvik&Skaalvik, 2015).

3. Metode

Jeg vil i dette kapittelet vise til den forskningsmetoden jeg har valgt for å svare best mulig på min problemstilling. Forskningsdesignet er satt sammen av fremgangsmåte og metodevalg, og intervjuene der jeg har gått i dybden på elevenes motivasjon og mestring knyttet til formativ vurdering.

Fremgangsmåte og forskningsdesign

Det ble naturlig å velge kvalitativ metode inn mot min problemstilling til den empiriske oppgaven. Dette fordi at kvalitative forskningsmetoder er velegnet når målsettingen for eksempel er å få innsikt i barn og unges opplevelser av seg selv og sitt hverdagsliv. For å finne ut hvordan ungdom motiveres og lærer, ville jeg gå mer i dybden (Befring, 2015). For å samle data har jeg valgt intervju som metode, noe som er veldig vanlig innenfor kvalitativ metode.

Kvale og Brinkmann (2009) karakteriserer det kvalitative forskningsintervju som en samtale med struktur og et formål, hvor strukturen er tilknyttet rollefordelingen mellom deltakerne. Formålet med denne metoden er ofte å forstå eller beskrive noe. Det er også noen åpenbare grunner for å samle inn data ved hjelp av denne metoden. Forskeren har i dette tilfelle større behov for å gi informantene større frihet til å uttrykke seg, enn det et strukturert spørreskjema i kvantitativ forskning tillater seg (Christoffersen, Johannessen & Tufte, 2010).

Det er en fenomenologisk tilnærming, fordi den samsvarer godt med problemstillingen. Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og prøver å oppnå en forståelse som går i dybden av enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2013). Johannessen et.al (2010, s.82) definerer det følgende: «en fenomenologisk tilnærming å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med, og forståelse av, et fenomen». Målet er ifølge Johannessen et.al (2010, s.83) å få økt forståelse og innsikt i den andres livsverden.

Datainnsamling

Intervjuguide

Til min forskning har det blitt utarbeidet en semistrukturert intervjuguide som tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Det betyr at jeg har stilt de samme spørsmålene til alle informantene, men i ulik rekkefølge utfra dialogens gang. Grunnen til at jeg har valgt semistrukturert guide er fordi jeg da har muligheten til å gå mer i dybden på de spørsmålene som faller seg naturlig å kikke litt mer på, og fordi jeg da kan sammenligne de holdepunktene jeg hadde satt fra start.

Utvelgelse av informanter

I intervjuene ble det intervjuet fire elever som går på 9.trinn på en middels stor skole på et tettsted på Østlandet. Utvelgelsen av informanter var tilfeldig valgt etter klarsignal fra foreldre. Grunnen til at jeg valgte tilfeldig var fordi jeg ikke nødvendigvis ville få de svarene jeg forventet. Det ble intervjuet fire elever på grunn av problemstillingen og oppgavens størrelse. Elevene jeg intervjuet var to jenter og to gutter. Jentene ligger på høy måloppnåelse faglig med gode karakterer i så og si alle fag, guttene ligger på middels måloppnåelse. For å sikre elevenes anonymitet har de fått utdelt pseudonymene Lise, Kari, Pål og Per. Intervjuene ble utført i vante omgivelser på et grupperom på skolen, som Johannesen et.al (2010) mener er en nødvendighet både for å få gyldige data, men også for å ivareta elevenes selvfølelse innen et tema som er såpass personlig.

Validitet og reliabilitet

For å skrive en oppgave skal metoden som blir brukt gi troverdig kunnskap. Olav Dalland (2012) mener med dette at kravene for validitet og reliabilitet skal være oppfylt. Validitet betyr relevans og gyldighet, det betyr at resultatene må være gyldig og relevante i forhold til oppgaven (Dalland, 2012). Gyldigheten kan svekkes ved at jeg kun har intervjuet fire personer. På den andre siden vil funn i lys av teori bekrefte at resultatene fra min forskning gjelder flere enn disse fire. Reliabilitet betyr pålitelighet, det betyr at undersøkelsen blir gjort på korrekt og pålitelig måte. Når det gjelder min forskning var det viktig å tenke gjennom ulike måter å stille spørsmål og gjennomføre intervjuene.

En kvalitativ undersøkelse skal ha så høy validitet som mulig bør den være transparent og objektiv. Det betyr dersom man skulle tatt testen enda en gang ville svarene vært mer eller mindre identiske som første test, selv med en annen fremgangsmåte (Johannessen et al. 2010). Når intervjueren har prøvetestet intervjuet før de faktiske intervjuene er sjansen større for å få bedre og mer reliable data mener Cohen, Manion & Morrison (2007). På forhånd gjennomførte jeg et prøveintervju, for å se hvordan jeg opptrer som intervjuer og for å avdekke svakheter ved intervjuguiden. For at intervjuene skal være pålitelige er det viktig at intervjuobjektene svarer ærlig og at intervjueren ikke fremprovoserer svar. Før de faktiske intervjuene tenkte jeg på min forforståelse, og viktigheten av at man ikke er dømmende (Dalland, 2012). Noe som kan ha påvirket svarene fra elevene er at de visste om Bacheloroppgaven, og at dette er mitt “fagfelt”. Jeg startet alle intervjuene med å nevne viktigheten av ærlighet, og at jeg ikke var der for å dømme dem eller vurdere dem. Det var viktig for meg å vite hvordan de motiveres og hvordan man kan påvirke dette. Siden jeg har brukt meg selv som «instrument», vil ikke denne forskningen kunne bli identisk dersom den skulle retestes med bakgrunn av min tolkning og mine erfaringer (Johannessen et.al, 2010). Jeg har prøvd å være så transparent som mulig i forskningsprosessen, men vil ikke utelukke at andre kunne fått andre svar.

4. Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere mine data fra intervjuene. Jeg har delt inn i ulike kategorier, slik at leseren veiledes gjennom på en ryddig og oversiktlig måte. Her vil både likheter og ulikheter komme fram. Da jeg utarbeidet intervjuguiden var det viktig for meg å finne spørsmålene som elevene kunne svare godt på. I intervjuene var jeg interessert i å finne ut hvordan elevene lærer, hvilke fag de likte best, hvilke forventninger de hadde til å mestre, nettopp fordi jeg tror dette har en sammenheng motivasjon. Presentasjonen av funnene baserer seg på hovedkategoriene i teoriforankringen, og disse er vurdering, motivasjon og mestring, målsetting og skolens rolle.

Vurdering

Når det gjelder vurdering var det interessant å finne ut hva informantene snakket mest om. Spørsmålet om hva de synes betydde mest var for alle informantene karakteren når de fikk tilbake prøver. Lise og Kari sa i tillegg til karakteren at de fikk mye ut av tilbakemelding. De påpekte at muntlig tilbakemelding var det de fikk mest ut av, noe den ene læreren ofte brukte. De påpekte begge to at det da var mulighet for en dialog hvor de kunne stille spørsmål tilbake, som gjorde at vurderingen ble mer konkret. Pål og Per var også enig i at de likte muntlig tilbakemelding bedre enn skriftlig, da teksten på et ark ikke ofte ble lest og tatt til betraktning.

Motivasjon og mestring

I dette temaet ville jeg finne ut hva som motiverte elevene, og når de opplevde læring og mestring. Derfor var det første spørsmålet hvilket fag som var deres favorittfag. Lise synes samfunnsfag var det beste faget, da det åpnet for mer refleksjon enn andre fag. Da spørsmål to kom om når hun opplevde læring sist kom det fort at det var i naturfag. Det sistnevnte faget svarte hun også da jeg spurte når hun mestret sist. Kari likte engelsk og gym best, men svarte matematikk på spørsmål to og tre om læring og mestring. Per og Pål sitt yndlingsfag er gym. De svarer begge at de mestrer best i det faget, men at de også opplever mestrer i andre fag dersom det er praktiske oppgaver. Per husket ikke sist han lærte noe, mens Pål svarte at han lærte noe da de noterte mens de så film. Hvis man ser bort fra fag mente alle fire informantene at de følte størst mestring dersom de oppnådde en god karakter i fag de anså som vanskelig.

Spørsmål om hvor motiverte informantene var i intervjuperioden svarte de 4-5 på skalaen. Alle svarte at motivasjonen hadde dabbet av etter 8.trinn. De mente alle at 9.trinn ikke “hadde så mye å si”, men trodde de kom sterkere tilbake i 10.trinn. En viktig del av forskningen var å finne ut hva som motiverte elevene. Lise og Kari ble mest motivert av gode karakterer, og følte på skuffelsen dersom de ikke innfridde. De jobbet ekstra med skolearbeid med karaktersetting, enn med lekser. Det som driver disse jentene til å jobbe ekstra med å få gode karakterer er belønning i form av mestringsfølelsen og anerkjennelse med god tilbakemelding fra lærer.

Per har også forventninger til seg selv når det gjelder prestasjoner, og målet er å få en god karakter på middels måloppnåelse. Det som motiverer Per mest er at han får penger som belønning i slutten av skoleåret for karakterene sine. Desto høyere karakterer - jo mer penger blir det. Per mente belønningen var viktigst, selv om han også ble glad da karakterene var gode. Pål sa som de tre andre at karakter er en viktig motivasjonsfaktor. Han har som Per ikke forventninger om å nå toppen, men er fornøyd dersom med middels måloppnåelse. Før pleide Per å få belønning for karakterer over 4 sterk, det har foreldrene sluttet med, og han la ikke skjul på at han ville jobbet litt ekstra dersom den ordningen ble gjenopprettet.

Det som også ble avgjørende for motivasjon og selvregulering er hva elevene gjør når de står fast på oppgaver. Derfor var det neste spørsmålet hva de gjorde dersom de ikke klarte å løse oppgavene. Der svarte alle informantene at de spurte sidemannen først, deretter lærer eller foreldre dersom de var hjemme. Hvis de ikke hadde mulighet for å spørre noen ville Lise og Kari tenkt at de kom til å klare det, og lest nøye gjennom enda en gang. Mens, Per og Pål ville gitt opp og gått videre til neste spørsmål eller gjettet.

Målsetting

Det ble spurt om de hadde erfaringer med målsetting. Alle informantene nevnte målsetting av læreren før undervisning, og mente at dette gjorde de mer bevisst på hva de skulle lære. Av og til fikk de også være med å utarbeide mål. Til slutt spurte jeg om elevene hadde satt seg egne mål. Dette kunne gjelde for uken, periode eller året. Ingen av informantene hadde nedskrevet noen personlige mål, og hadde heller ikke bevisst satt seg mål for semesteret eller skoleåret. Men, alle informantene kunne si at de hadde målsetting om bedre karakterer, eller å holde karakteren på samme nivå.

Skolens rolle

Relasjonen til lærer var neste spørsmål på listen. Lise mente hun hadde en bedre relasjon til lærerne i de fagene hun likte best. Spesielt fremhevet hun læreren som brukte dialog som vurderingsmetode, som motiverte henne til å jobbe videre. Kari sa det samme, men nevnte også at arbeidsmetodene i de fagene hun likte best var bedre enn i de fagene hun synes var vanskelig. For eksempel hadde engelsklæreren mye praktiske oppgaver og uteskole, noe som samsvarer med at Kari også er veldig glad i gym. Per og Pål hadde god relasjon til sin gymlærer, han synes at han og læreren hadde felles interesser, og følte seg anerkjent.

5. Drøfting

Den valgte problemstillingen er: *Hvordan påvirker formativ vurdering til økt motivasjon og mestring hos elever på 9.trinn?* Denne drøftingen vil ta for seg motivasjon, mestring og målsetting knyttet opp mot formativ vurdering, og empirien vil diskuteres opp mot tidligere presentert teori. Vurderingens oppgave er å sørge for at dissonansen mellom vurdering og motivasjon mellom nåværende ståsted og ønsket ståsted oppleves av eleven som et positiv utilfredshet, altså at eleven har en følelse av mestring (Smith, 2009). Hvordan eleven mottar vurdering, henger i stor grad sammen med elevenes motivasjon for å lære, noe som tilsier at lærerens støtte og fokus på stadig nye mål har en avgjørende betydning for elevenes læringsutbytte (Smith, 2009).

Motivasjonen kan sees på som drivkraften i alt vi gjør (Smith, 2007). I mine funn viste det seg at alle informantene i større grad var styrt av ytre motivasjon enn indre. I lys av Gagne og Deci (2005) sin teori kan man si at elevene drives av en autonom ytre motivasjon. De jobber utfra en forventning om belønning hovedsakelig i form av enten god karakter eller penger. Ytre motivasjon er en viktig pådriver til å arbeide, men ikke den optimale ifølge Smith (2009). Selv om informantene verdsetter god karakter, sier også jentene at de «liker tilbakemelding og anerkjennelse fra lærer», noe som bidrar til indre motivasjon. Hartberg et.al (2012) nevner bruken av kapittelprøver uten hjelpemidler på ungdomstrinnet, hvor fokuset ligger på pugging og gjenfortelling. Disse prøvene kan man si fremdriver ytre motivasjon, da prøvene vektlegger karakter eller måloppnåelse som resultat. Det resultatene informantene anså som viktigst og drivkraften bak skolearbeidet. Allikevel er det viktigere med kontinuerlig feedback som Olga Dysthe (2009) nevnte, altså tilbakemelding og anerkjennelse fra læreren. Formativ vurdering i form av tilbakemelding vil ifølge teorien derfor øke en «sterkere» indre motivasjon, og bør i samsvar med empirien kanskje ha en bevisst større rolle for informantene.

Skaalvik og Skaalvik (2005) snakket om anerkjennelse, noe spesielt jentene satte pris på. Videre viste de til internasjonal forskning som viser at følelsen av tilhørighet til skolen og klassen, støtte og anerkjennelse har stor betydning for trivsel og motivasjon for skolearbeid. Dette støttet også Elevundersøkelesen 2010 som viste klar sammenheng mellom relasjon til lærer og motivasjon. I funnene mente også samtlige av elevene at de lærte mer av lærere de hadde en god relasjon til. Guttene begrunnet dette med felles interesser i fagene gym, og at lærere viser at han bryr seg og interesserer seg er en av faktorene Skaalvik og Skaalvik (2015) påpekte om støttende lærere. Jentene mente også dette, men begrunnet det med varierte

arbeidsmetoder. Faglig tilpasning er en viktig kilde til indre motivasjon, innsats og valg av aktiviteter, noe som er erfaring med og forventning om mestring ifølge Bandura (1997).

Faglig tilpasning påstår også Olga Dysthe (2009) at er viktig, og mener vurdering kan være et redskap for å tilpasse undervisningen for at læringsutbytte skal bli best mulig. Skaalvik og Skaalvik (2005) hevdet at elever som har høye forventninger til mestring, lærer bedre og løser flere oppgaver. Her viste funnene tydelige forskjeller mellom jentene og guttene i mestringsforventninger. I spørsmålet om hva elevene gjorde dersom de sto fast på oppgaver ville jentene gjort en betydelig innsats for å klare dem, mens guttene mer eller mindre ville gitt opp. Motivasjonen vil spille en stor rolle for utholdenheten på oppgaver dersom de er vanskelig (Skaalvik og Skaalvik, 2005). For at guttene også skal ha forventninger om å klare oppgavene bør oppgavene inneholde praktiske gjennomføringer, som er arbeidsmetoden de liker best. Dette støtter også prinsippene for motiverte elever som ble nevnt innledningsvis, at fysisk aktivitet og helse fremmer læring (Kunnskapsdepartementet, 2006). Bandura (1997) peker i samme retning ved at forventninger om mestring har betydning for valg av oppgaver. Teorien vil derfor tyde på at tilpasset opplæring kan øke mestring.

Undersøkelsen går ikke i dybden om selvregulert læring og målsetting. Allikevel viser funnene at jentene har en større resiliens¹ enn guttene. Selv om guttene lett ga opp på vanskelige oppgaver var ikke noen av informantene så lavt motivert at de ikke søkte hjelp hvis det var tilgjengelig. Samtlige svarte at de ville spørre sidemannen, eller en annen person dersom de trengte hjelp. I figuren med Vygotskys soner vil de i sonen utenfor den proksimale utviklingszone få hjelp, og derfor kunne lære. Funnene viste at elevene ikke har noe forhold til egen målsetting, noe som er vesentlig i forhold til motivasjon og mestring (Imsen, 2010; Slemmen, 2012). Dette kunne vært interessant å sett nærmere på i videre forskning.

Når en elev har en individuell interesse for det faglige innholdet, kan vi si at eleven er motivert (Smith, 2009). Alle informantene indikerer at de mestrer og er motivert i fag de liker, guttene i de praktisk-estetiske fagene og jentene i engelsk og samfunnsfag. I disse fagene har elevene en indre motivasjon om å lykkes og derfor forventninger om å mestre. Den viktigste

¹ Resiliens kommer fra det engelske ordet resilience og betyr spenst eller elastisitet, i overførbar betydning betyr det ”å hente seg inn”. Det innebærer prosesser som gjør at utvikling når et tilfredsstillende resultat til tross for erfaringer med situasjoner som innebærer risiko for å utvikle problemer og avvik (Olsen og Traavik, 2007, s.27).

kilden til mestringsforventning er tidligere erfaringer med å mestre tilsvarende oppgaver og utfordringer. Bandura (1997) bruker ordet “autentiske mestringserfaringer”, hvor mestringserfaringer øker forventningene om å klare det. På den ene siden vil derfor erfaringen av tidligere oppgaver for guttene gi en forventning om mestring. Kari derimot likte variasjon i oppgavene, dermed vil hun hele tiden møte nye oppgaver. Hun vil da ha mestringsforventninger siden hun vet at hun har utholdenhet på vanskelige oppgaver.

I Lises tilfelle har hun høyere forventninger om mestring i faget hun liker best; samfunnsfag. Relasjonen til læreren i dette faget bidrar også til at Lise er motivert. Hun påpekte lærerens jevnlike bruk av muntlig tilbakemelding, noe som gir Lise anerkjennelse og motivasjon til å jobbe. Lise fikk bekreftelse på av læreren gjennom tilbakemeldingen, og derfor forventninger om å mestre. Læreren vet derfor hvor den nærmeste utviklingssonen til Lise er, og gir henne oppgaver innenfor mestringssonen. Dette hevder Skaalvik og Skaalvik (2011) er viktig for motivasjon og mestring. Det at Lise verdsetter både relasjonen til den støttende læreren og mestrer best i faget hun liker, knytter formativ vurdering opp mot motivasjon og mestring. Når Lise blir motivert gjennom muntlig tilbakemelding viser at formativ vurdering kan fremme motivasjon, men også øke forventninger om mestring fordi hun mener at læreren har troen på henne.

Jeg vil avrunde drøftingen med å se litt framover. Regjeringen har høye ambisjoner for Norge som kunnskapsnasjon. Kunnskap og kompetanse er nødvendige forutsetninger for å finne løsninger på dagens og fremtidens samfunnsutfordringer innledes St.meld.nr. 28 *Fagfordypning-forståelse* (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.5). Denne Stortingsmeldingen har et eget kapittel, «Vurdering i fag», som sier at læreplanene skal inneholde tydeliggjøringer for hva elevene skal lære og det skal bli lettere å vurdere elevenes kompetanse. Målsettingen sier de videre er at regelverket skal bidra til å støtte en mer læringsfremmende og rettferdig vurderingspraksis (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.56). Vurdering for læring er derfor et dagsaktuelt tema, og noe som kommer til å en betydning i fremtiden.

6. Konklusjon

Konklusjonen på problemstillingen i denne bacheloroppgaven er at formativ vurdering fremmer motivasjon og mestring. Intervjuene med elevene og analysene har vist at elevene i sterk grad motiveres av ytre faktorer, som støtte fra lærer og belønning. Noe som bekreftes av teoretikerne at kan være en drivkraft for læring og mestring. Allikevel er det ikke den optimale form for motivasjon. Formativ vurdering i form av karakterer bidrar til ytre motivasjon, og tilbakemeldinger kan styrke elevenes indre motivasjon.

Funnene og teorien viser at elevene må engasjeres i lærerarbeidet for at de skal utvikle dybdeforståelse og bedre læringsprosessen. For å skape motivasjon vil en god relasjon mellom lærer-elev bidra til et støttende læringsmiljø og dialoger som fremmer læring. Videre vil det være viktig for læreren å legge opp til variert undervisning som i løpet av timen omfavner alle elevene. Som funnene viste vil det være viktig å bruke ulike arbeidsmetoder for at alle skal lære og variere med praktiske oppgaver.

For at elevene skal oppleve mestring som igjen bidrar til økt motivasjon og forventninger om å mestre igjen, må elevene få lykkes. Det må gis oppgaver som elevene kan lykkes med før de kommer til stadiet hvor de får vanskeligere oppgaver hvor sjansen for å mislykkes er der. Dersom eleven har lykkes flere ganger vil mest sannsynlig motivasjonen være på plass, slik at nederlaget ikke blir altfor stort. Læreren og eleven må ha klare mestringsforventninger dersom eleven skal strekke seg. For å bidra med dette er målsetting en faktor som læreren og eleven kan starte med sammen. Senere kan eleven sette egne mål og blir mer selvregulert i forhold til egen læringsprosess.

Til slutt viser funnene mine at karakterer og tilbakemelding betyr mye for elevene. Alle informantene svarte at motivasjonsfaktoren for å jobbe med skolearbeid handlet om å få en god karakter, tilbakemelding eller anerkjennelse fra lærer. Bruk av egenvurdering, hverandrevurdering og feedback i ulike tidsspenn i form av gode og konstruktive tilbakemeldinger er viktig for at elevene skal vite hvor de er, hvor de skal og hvordan de skal komme seg dit. Med dette vil elevene nærme seg indre motivasjon i større grad enn ytre som de nå anser som viktigst.

Konsekvenser i den norske skolen sett i lys av funnene i bacheloroppgaven vil være at elevene i for liten grad er delaktige i egen læringsprosess, noe som Hopfenbeck (2014) spesielt fremhever er viktig for å bli selvregulert. Delaktige elever får et eierforhold til kunnskapen og egen læring. Skal man lykkes med formativ vurdering bør man sette tilpasset opplæring i fokus og øve elevene i å bli selvregulerte, slik at de selv til en hver tid kan velge strategier til oppgaveløsning som gjør at de mest sannsynlig får mestringsforventninger. Bidraget i denne undersøkelsen er at formativ vurdering kan fremme motivasjon og mestring hos elever på 9.trinn, men det bør i større grad fokuseres på å utvikle elevenes indre motivasjon.

Litteraturliste

Andreassen, R.A & S.M Gamlem (2009). *Arbeid med elevvurdering som utvikling av skolens læringskultur*. I S. Dobson, A.B. Eggen og K. Smith. (Red.). (2009). *Vurdering, Prinsipper og Praksis* (1.utg. s.114-115) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

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

Befring, E. (2015) *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen.

Brinkmann, S., & S. Kvale (2010) *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utgave) Oslo: Gyldendal akademisk

Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. *Phi Delta Kappan*, 80(2), (s. 139-148)

Black, P & Wiliam, D. (2006) *Assessment for learning in the classroom*. I J. Gardner (red.): *Assessment and learning*. London: Sage Publications, s.9- 26 Lokalisert på <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969595980050102>

Black, P og Wiliam, D. (2009) *Developing the theory of formative assessment*. Lokalisert på <http://www.springerlink.com/content/94753257u011w380/>.

Cohen, L., Manion, L, & Morrison K. (2007) *Research Methods in Education* (6.utg) London: Routledge.

Dale, E.L & J.I Wærness (2006) *Vurdering for læring i en elevviktig skole*. Oslo: Cappelen.

Dalland, O. (2012) *Metode og oppgaveskriving* (5.utg) Oslo: Gyldendal Akademisk

Deci, E.L og Ryan, R.M (2000) *The 'what' and 'why' of goals pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. Lokalisert på https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_DeciRyan_PIWhatWhy.pdf

Dobson, S., Engh, R., & Høihilder, E. K. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Elstad, E. Og A. Turmo (red.) (2008) *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Forskrift til Opplæringsloven (2006) *Forskrift til opplæringsloven (Oslo)* Forskrift til opplæringsloven, FOR-2006-06- 23-724 (sist endret: For-2009-07-01-964). Lokalisert på

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

Gagné, M. og Deci, E.L. (2005) *Self-determination theory and work motivation*. ” *Journal of Organizational Behavior*. Lokalisert på <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/job.322/pdf>

Hartberg, E. W., Dobson, S. & Gran, L. (2012). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

-
- Hopfenbeck, T. N. (2014). *Strategier for læring: Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Imsen, G. (2005) *Elevenes verden* (4.utgave) Oslo: Universitetsforlaget
- Imsen, G. (2010) *Elevenes verden* (4.utgave) Oslo: Universitetsforlaget
- Jensen, R og Leirvik, C.H (2015) *Elevsamtalen, læringsdialog og vurdering*. Oslo: Gyldendal Akademisk AS
- Kunnskapsdepartementet. (2006) *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. (Oslo): Kunnskapsløftet
- Kunnskapsdepartementet (2011) *Motivasjon - Mestring - Muligheter: Ungdomstrinnet* (Meld. 22. 2010-2011) Lokalisert på <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?ch=1&q=>
- Kunnskapsdepartementet (2016) *Fag - fordypning-forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. 28. 2015-2016) Lokalisert på <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?q=vurdering&ch=5>
- Sjøbakken, O.J (2009) Elevsamtalen som jevnlig dialog. I S.Dobson, A.B Eggen og K. Smith (ref.). 2009). *Vurdering, prinsipper og praksis* (s. 201-213) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Skaalvik S. & S. Skaalvik (2005) *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skaalvik, S. & S. Skaalvik (2011) *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag
- Skaalvik, S. & S. Skaalvik (2015) *Motivasjon for læring. Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Slemmen, T. (2012). *Vurdering FOR læring i klasserommet*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Smith, K. (2007) Vurdering som et motivasjonsfremmende redskap for læring. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 2/07 100-106 Lokalisert på http://www.idunn.no/npt/2007/02/vurdering_som_et_motivasjonsfremmende_redskap_for_lerling
- Smith, K. (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I S. Dobson, A.B. Eggen og K. Smith. (Red.). (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis* (s. 23-39) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Thagaard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4.utg). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS
- Topland, B. & Skaalvik, E.M (2010) *Meninger fra klasserommet. Analyse av elevundersøkelsen 2010*. Kristiansand: Oxford research
Lokalisert på http://www.udir.no/upload/Forskning/2010/5/Elevundersokelsen_2010_analyse.pdf

Utdanningsdirektoratet (2006) *Prinsipp for opplæringa - motivasjon for læring og læringsstrategier*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Motivasjon-for-laring-og-laringsstrategiar/>

Wilson, D. (2014) *Formativ vurdering gjør forskjell!* NTNU, Trondheim. Lokalisert på https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/321780/Wilson_Dordy_PhD.pdf

Figurliste

Figur 1: PPU-Stord (2011-2013, 13.10.11) *Vygotskys læringsteori; fra sosialt vesen til selvstendig individ*. Lokalisert på <http://ppu-stord-133154.blogspot.no/2011/10/vygotskys-lringsteori-fra-sosialt-vesen.html>

Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkebrev



Høgskolen i **Hedmark**

Reinsvoll,
09.02.2016

Til Foresatte i 9B

Vedrørende bachelor om vurdering, motivasjon og læring.

Mitt tema i bacheloroppgaven er vurdering, motivasjon og mestring. Det jeg ønsker å undersøke er hva elever motiveres av, og hvilke effekt vurdering har på motivasjon og mestring. Metoden jeg vil benytte er intervju og jeg ønsker å innhente data i løpet av skoleåret 2016, i vårsemesteret.

Jeg trenger din skriftlige tillatelse for at ditt barn kan delta i intervju og for at jeg skal kunne bruke de tilbakemeldingene i min forskning. Dette er en del av min Bachelor ved Høgskolen i Hedmark, om du trenger mer informasjon kan du kontakte min veileder, Lillian Gran, på email: lillian.gran@hihm.no

Alle data som innhentes skal anonymiseres . Deltakelse er frivillig og de kan trekke seg når som helst uten begrunnelse.

Hilsen Therese Bågårud

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om forskningsprosjektet og bekrefter at mitt barn er villig til å delta i prosjektet.

..... (sted, dato og underskrift)

Med vennlig hilsen fra:

Om personvern

Når det gjelder personopplysninger og personvern, vil vi gjøre oppmerksom på følgende: Jeg har taushetsplikt, og alle opplysninger som samles inn vil bli behandlet konfidensielt. Som forsker plikter man å behandle informanter og materiale med respekt og i samsvar med faglige og forskningsetiske standarder.

Som forskere forplikter vi oss også til å:

- følge normale retningslinjer for etikk i forskningsarbeid, jfr. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (1999): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*.
- sørge for at utskrifter fra intervjuer og feltnotater oppbevares på en forsvarlig måte slik at uvedkommende ikke kan få tilgang.

Vedlegg 2: Intervjuguide

Bakgrunnsdata

1. Alder
2. Kjønn
3. Faglig

Motivasjon

- Hva er favorittfaget ditt? Hvorfor?
- Hvor motivert på en skala fra 1-10 anser du deg selv nå?
- Hva motiverer deg?
- Jobber du mye med skolen?

Mestring

- Når lærte du noe sist?
- Når opplever du mestring?
- Hva gjør du dersom du synes en oppgave er vanskelig eller du står fast?

Vurdering

- Setter du deg mål?
- Hva er et mål du ville satt deg i dette semesteret?
- Hva foretrekker du av karakter og tilbakemelding?
- Hva får du mest ut av: skriftlig eller muntlig tilbakemelding, begrunn.