

Luna

Lene Marie Lunde

## Bacheloroppgave

# Vurdering for læring, en motiverende læringsprosess

Assessment for learning, a motivational learning process

Grunnskolelærerutdanningen 5-10. Trinn.

Våren 2017

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA  NEI

---

## Norsk sammendrag

Tittel: Vurdering for læring, en motiverende læringsprosess	
Forfatter: Lene Marie Lunde	
År: 2017	Sidetall: 31
Emneord: Vurdering for læring	

Denne bacheloroppgaven tar for seg hva vurdering for læring er, og på hvilke måter det kan gi økt motivasjon for læring. Vurdering for læring kom som en nasjonal satsing i 2010, og er en prosessorientert måte å vurdere på, i motsetning til vurdering av læring (Dobson, Eggen og Smith, 2009, s. 24). Denne måten å vurdere på kan gi elevene mulighet til å øke kompetansenivå og få et større læringsutbytte gjennom vurderingen som et verktøy. Eksempelvis kan tilbakemeldinger og fremovermeldinger fra lærer og medelever, lære elevene til å bli selvregulerte og øke motivasjonen for videre læring (Smith, 2009, s. 30-31). Videre er egenvurdering og medelevvurdering også sentrale aspekter ved vurdering for læring. Dette lærer elevene til å reflektere over eget arbeid, og vurdering av medelevers arbeid kan brukes som ressurs til egen læring og motivasjon for videre læring.

Metodedelen baserer seg på et kvalitativt, triangulært gruppeintervju, med informanter fra en ungdomsskole. Begge kjønn var representert, deriblant rektor, lærere og elever. Det rettes også et kritisk blikk mot den utvalgte metoden. Videre i oppgaven presenteres og analyseres et utdrag fra intervjuet som er relevant for besvarelsen av problemstillingen. I drøftningsdelen drøftes innsamlet data i lys av forskning og teori.

Om vurdering for læring kan bidra til økt motivasjon for læring, påvirkes av mange faktorer, men ved riktig veiledning, et godt klassemiljø, gode mål og tilbakemeldinger er det en stor mulighet for å lykkes.

---

## Engelsk sammendrag (abstract)

Title: Assessment for learning, a motivational learning process	
Author: Lene Marie Lunde	
Year: 2017	Pages: 31
Keyword: Assessment for learning	
<p>This bachelor assignment determine what assessment of learning is, and in which ways it can increase motivation for learning. Assessment for learning came as a national initiative in 2010, and is a process-oriented way of assessing, as opposed to assessment of learning (Dobson, Eggen and Smith, 2009, p. 24). This way of assessing can give students the opportunity to increase their level of competence and gain a greater learning benefit through the assessment as a tool. For example, feedback and forward-looking messages from teachers and fellow students can teach students to become more self-regulated and increase motivation for further learning (Smith, 2009, pp. 30-31). Furthermore, self-assessment and fellow student assessment are also key aspects of assessment for learning. This teaches students to reflect on their own work, and assessment of fellow student's work can be used as a resource for their own learning and motivation for further learning.</p> <p>The method part is based on a qualitative, triangular group interview, with informants from a youth school. Both sexes were represented, including the principal, teachers, and students. There is also a critical look at the chosen method. In addition, the paper presents and analyzes an extract from the interview that is relevant to the answer the problem. The discussion section discusses the collected data considering research and theory.</p> <p>If assessment for learning can contribute to increased motivation for learning, can be influenced by many factors, but with proper guidance, a good class environment, good goals and feedback, there is a great chance for it to succeed.</p>	

## Forord

«At man, naar det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor han er, og begynde der. – Søren Kierkegaard

Denne bacheloroppgaven er skrevet som en avsluttende del av faget pedagogikk og elevkunnskap på grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn ved Høgskolen i Innlandet, Campus Hamar. Valg av tema har basert seg på min interesse for motivasjon for læring og vurdering for læring sett sammen. Dette førte til at jeg ville lære mer om hvordan vurdering for læring fungerer i dag, sju år etter den nasjonale satsningen.

Det er rart å tenke på at nå er jeg ankommet siste stopp på reisen. Vurdering for læring har vært et tema som har preget mye av min utdanning, og interessen rundt dette temaet har påvirket meg positivt som kommende lærer.

Gjennom arbeidet med oppgaven har jeg også funnet mitt ståsted som lærer gjennom den sosiokulturelle læringsteorien. Jeg fått med meg nyttige observasjoner fra skolen og forskning knyttet til vurdering for læring, som jeg kan ta med meg videre i mitt arbeid som lærer etter endt utdanning. Dette har gjort arbeidet og forskningen spennende, og økt min læringskurve til nye høyder.

Til slutt, vil jeg vil få rette en stor takk til mine informanter og ikke minst, min veileder Lillian Gran som alltid stiller opp, og som har gitt meg gode råd og tips på veien i mitt arbeid med bacheloroppgaven. Jeg vil også rette en takk til min læringspartner, Veronika. Takk for fine innspill og gode råd.

Den største takken vil jeg rette til min samboer, Stian. Takk for at du har vært behjelpelig og engasjert i min reise med bacheloroppgaven, du er helt enestående.

Furnes 01.06.17

---

# Innhold

<b>NORSK SAMMENDRAG .....</b>	<b>2</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT) .....</b>	<b>3</b>
<b>INNHold .....</b>	<b>5</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>7</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	7
1.2 PROBLEMSTILLING .....	7
<b>2. TEORI .....</b>	<b>9</b>
2.1 VURDERING FOR LÆRING .....	9
2.2 EGENVURDERING OG SELVREGULERT LÆRING .....	10
2.2.1 <i>Medelevvurdering</i> .....	12
2.2.2 <i>Feedback</i> .....	13
2.3 MOTIVASJON .....	13
<b>3. METODE .....</b>	<b>15</b>
3.1 VALG AV METODE .....	15
3.2 VALG AV INFORMANTER .....	15
3.2.1 <i>Gjennomføring av intervju</i> .....	15
3.3 KRITISK BLIKK PÅ METODEN .....	16
<b>4. PRESENTASJON OG ANALYSE AV FUNN .....</b>	<b>17</b>
4.1 SELVREGULERT LÆRING .....	17
4.2 MOTIVASJON .....	18
4.3 EGENVURDERING .....	19
4.4 MEDELEVVRURDERING .....	19
4.5 FEEDBACK .....	20

---

<b>5.</b>	<b>DRØFTING AV FUNN .....</b>	<b>22</b>
5.1	FUNN 1: FEEDBACK - SITUASJONEN .....	22
5.2	FUNN 2: EGENVURDERING.....	23
5.3	FUNN 3: MEDELEVURDERING.....	24
5.4	FUNN 4: MOTIVASJONEN ER VIDERE UTDANNING OG JOBB .....	25
5.5	FUNN 5: SELVREGULERT LÆRING .....	26
<b>6.</b>	<b>KONKLUSJON .....</b>	<b>27</b>
	<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>28</b>

---

# 1. Innledning

Indre og ytre motivasjon har blitt studert i et vidt omfang, og skillet mellom dem har kastet et viktig lys både på utviklings – og utdanningspraksisen (Ryan & Deci, 2000, s. 1). En kan da undre seg over, blir man motivert til å lære av vurdering i seg selv, eller er det andre faktorer som også ligger til grunn. I forlengelse av dette vil kapittelet ta for seg bakgrunn for valg av tema, problemstilling og oppgavestruktur.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunn for valg av emne til bacheloroppgaven har hovedsakelig tre kilder, gjennom praksis, vikararbeid i skolen og den videreførte nasjonale og lokale satsningen i 2013 (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Tidligere forskning og erfaring fra *Bedre vurderingspraksis* (2007 - 2009) kom frem til at ulike vurderingsformer påvirket elevene (Utdanningsdirektoratet, 2015c), og de ulike vurderingsmåtene skulle gi skolene og elevene verdifull informasjon om sin utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Gjennom *læring* som mål skulle skoleeiere, skoler og lærebedrifter videreutvikle en vurderingskultur og vurderingspraksis (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Spørsmålet fra denne forskningen ble da om dette var reelt i skolen. Observasjon viste at motivasjonen for læring var delvis eller ikke til stede i en vurderingssituasjon, fokuset var karakteren elevene fikk etter endt arbeid. I lys av dette viser rapporten fra FIVIS (2014, s. 9) et mangfold i vurderingspraksisen og at det er stor interesse for vurdering i norske skoler i dag. Rapporten belyser også at lærerens faglige og fagdidaktisk kompetanse har betydning for hvordan læreren forstår og jobber med vurderingen (Sandvik og Buland, 2014, s. 9).

## 1.2 Problemstilling

Stortingsmelding 22 (2011) understreker at opplæringen gjør at elevenes motivasjon i grunnskolen faller med alderen. Opplæringen skal stimulere kreativitet og for å få til dette må plattformen være et bredt kunnskapssyn. Dette er inngangen til egenverdi, annen læring og økt motivasjon (Kunnskapsdepartementet, 2011, kapittel 1.2). I lys av dette vil problemstillingen i denne oppgaven ta for seg om vurdering for læring [VFL] kan gi økt motivasjon for læring. Oppgaven vil i hovedsak forholde seg til formativ vurdering, da forskning kan vise til at økt motivasjon for læring, oppstår hos elevene gjennom denne måten å vurdere på (Dobson, Gran,

& Hartberg, 2012, s. 51-52). På bakgrunn av dette har jeg kommet frem til denne problemstillingen:

*«På hvilke måter kan vurdering for læring gi økt motivasjon for læring?»*

Innledningsvis vil oppgaven belyse teori og forskning om hva VFL er, gjennom egenvurdering, medelevvurdering, motivasjon, feedback og selvregulert læring. Metodedelen vil ved hjelp av intervju (Thagaard, 2011, s. 17), sette teori om VFL opp mot praksis. Intervjuet foregikk på en skole i Hedmark, der informantene var 9 elever fra 8. – 10. trinn, to lærere, samt rektor. Årsaken til valg av informanter var at et triangulært intervju representerer flere sider ved skolen, noe som gir en bredere synsvinkel og mer tyngde til å besvare problemstillingen.

For å besvare problemstillingen ytterligere vil analysedelen presentere og analysere innsamlet data. Her vil et utvalg av intervjuet presenteres i fem kategorier, der utvalget representerer det som er relevant for oppgaven og problemstillingen. Videre vil drøftingsdelen drøfte forskningsdata innhentet fra intervjuet og teori om VFL, samt hva slags påvirkningskraft det har på motivasjon for læring.



---

## 2. Teori

I dette kapittelet vil oppgaven redegjøre for hva VFL i skolen er, og hvorfor VFL er en aktuell problemstilling i dag, 7 år etter nasjonalsatsningen, samt finne svar på hvordan VFL bidrar til at elever motiveres til å lære.

### 2.1 Vurdering for læring

VFL tar utgangspunkt i fire prinsipper som er nedfelt i forskrift til opplæringsloven (2006, § 3), der grunnlaget er god underveisvurdering (Utdanningsdirektoratet 2015a). Disse fire prinsippene handler om at elevene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem. Elevene skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet, de skal få råd om hvordan de kan forbedre seg, og ikke minst involveres i eget læringsarbeid, ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Assessment Reform Group (2002, [s.2]) understreker de fire vurderingsprinsippene og definerer VFL som en del av vurdering av læring: «Assessment for Learning is the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there». Dette kan forstås slik at vurdering er en del av elevenes læringsprosess. Engh (2010, s. 37) understreker at VFL ikke er en motsetning til vurdering av læring i likhet med Assessment Refrom Group (2002, [s.2]), fordi når en lærer skal gi riktig faglig veiledning må man vite hvilken kompetanse elevene har og hvordan elevene skal løse fremtidige oppgaver for å øke denne kunnskapen.

Hattie (2009) påpeker at VFL er kommunikasjon mellom aktører i en læringsprosess og synet på læringsutbytte kan økes gjennom elevsamarbeid. Vygotsky belyser videre denne måten å tenke på med henvisning til sosiokulturell læringsteori, mestring og mestringsmulighetene gjennom det han kaller den proksimale sone (Engh, 2010, s. 38). Viten om den proksimale sone legger grunnlaget til respons og faglig veiledning. Pedagogen John Dewey legger også vekt på situerte og autentiske læringsprosesser som er basert på elevsamarbeid, noe som utgjør sentrale deler av pedagogikken (Engh, 2010, s. 38-39). At elevene kan hjelpe hverandre til økt læringsutbytte og motivasjon skal det ikke ligge noe tvil i (Engh, 2010, s. 38-39).

Videre ser man på underveisvurdering som grunnlaget for VFL. Dette er en type formativ vurdering som er prosessorientert måte å vurdere på, der ulike vurderingsverktøy tas i bruk

(Dobson, Eggen og Smith, 2009, s. 24). Forskrift til opplæringsloven (2006, § 3- 11) understreker også elevens rett til underveisvurdering som påpeker at vurderingen skal brukes som et redskap i læringsprosessen til å øke sin kompetanse (2006, § 3- 11). Tilbakemeldingene elevene får før endt periode viser også til mer motivasjon når de har noe de kan jobbe videre med (Smith, 2009, s. 30). Summativ vurdering er derimot en engangsaktivitet som avslutter en periode (Dobson, Eggen og Smith, 2009, s. 24) noe elevene har krav på ifølge forskrift til opplæringsloven (2006, § 3- 17). Ved avsluttet opplæring har sluttvurdering som formål å gi informasjon om kompetansen til eleven, der eleven skal få et vitnemål eller kompetansebevis (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 13). En kan derfor hevde at en lærer ikke helt vil legge vekk summativ vurdering, da dette er med på å gi et bilde av elevens kompetanse (Engh, 2010, s. 37).

Ser man nærmere på kompetansemålene i Kunnskapsløftet, ser man at de ikke er formulert konkret og kvantitativ, men kvalitativt. Dette gjør at vi har noe vi kan strekke oss etter, som i slikt lys kan virke motiverende for videre læring (Engh, 2011, s. 24). Dette skiller Norge fra andre land på den måten at det ikke er konkrete mål som skal nås, men grader av måloppnåelse. Målorientert vurdering har målene i sentrum for å finne ut av hva slags kompetanse eleven innehar, ikke hvor på karakterskalaen en ligger. Forskrift til opplæringsloven påpeker videre at målene skal være kjent for elevene og § 3-1 (2016) understreker at de skal vite hva som blir vektlagt i vurderinga, samt vite hva grunnlaget for vurderingen er.

I lys av dette er det naturlig å nevne normbasert vurdering der elevene foretar sammenligninger seg imellom og kvaliteten på den enkeltes resultater ses i lys av andre elevers prestasjoner (Dale, Hopfenbeck, Lie & Throndsen 2009, s. 17 -18, i innledning). Normalplanen fra 1939 la til grunn retningslinjene for karaktergivning. Denne planen ble brukt forskjellig lærere imellom, men for at elevvurderingen skulle bli rettferdig, skulle de bruke «normalfordelingen» som hjelpemiddel. Konsekvensen ble at man ble vurdert på bakgrunn av andre elevers prestasjoner, noe som man kan hevde, ikke økte motivasjon for videre læring (Dale, Hopfenbeck, Lie & Throndsen 2009, s. 17 -18, i innledning).

## **2.2 Egenvurdering og selvregulert læring**

Vurderingsforskriften § 3-12, (2009) fremmer egenvurdering som en del av underveisvurderingen, der elevene aktivt skal delta i vurdering av eget arbeid, egen kompetanse og egen faglig utvikling. Formålet med egenvurderingen er at eleven skal

---

reflektere over og bli mer bevisst på egen læring (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Det å vurdere egen faglig utvikling handler om det å være bevisst på en faglig progresjon. Dette innebærer å stimulere elevene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til å tenke kritisk. Elevene skal også vurdere egen kompetanse som innebærer at de vet hva de får til i faget ut fra kompetansemålene i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Derimot handler ikke egenvurdering bare om at eleven får delta mer i læreprosessen, men det handler også om en faglig kompetent lærer som bidrar på en slik måte at elevene kan vurdere og reflekterer over sitt eget arbeid (Engh, 2010, s. 40). Dette ses i sammenheng med metakognisjon, som bidrar til økt læring gjennom diskusjon og samtaler med elevene om nåværende ståsted, faglige mål, veien til målet, samt gjentakende egenvurderinger (Dobson, Gran, & Hartberg, 2012, s. 51-52). Metakognisjon åpner for refleksjon rundt egen læring, slik at eleven kan stille seg spørsmål om hvor de vil, for eksempel nå et konkret faglig mål. På denne måte kan metakognitiv tenkning bli en indre og ytre motivasjonsfaktor, og ved at eleven integreres og reflektere over egen læring, kan det påvirke følelsen av eierskap til læringsprosessen (Dobson, Gran, & Hartberg, 2012, s. 52). Eierskapet kan gi dypere forståelse av kunnskapen, og kvaliteten i læringsprosessen kan bli bedre, da elevene motiveres av at de har kontroll over sin egen læring (Dobson, Gran, & Hartberg, 2012, s. 51).

Følelsen av eierskap til det som skjer på skolen, fremmer ikke bare selvregulert læring, men også egenvurdering. For at elevene skal lære seg å bli selvregulerte må elevene være medvirkende i læringsprosessen og vurderingsprosessen (Dobson, Gran, & Hartberg, 2012, s. 51). Ludvigsen et al. (2014, s. 37) hevder at selvregulerte elever har en kompetanse i det å styre egne læringsprosesser, og er effektive når de jobber. Elevene setter seg relevante og høye mål, følger med i læringen underveis i arbeidet og fortsetter å jobbe når det blir vanskelig. Engh (2010, s. 41) hevder også at selvregulert læring kan bidra til å øke elevens kompetanse innenfor et fag eller tema, samt gi økt motivasjon for læring. Dette understrekes også av forskrift til opplæringsloven § 3-12 (2009,), som hevder at elevene skal bli mer selvregulerte og bevisst på egen læring og læringsprosesser. Ikke minst påpeker forskrift til opplæringsloven, § 3-12 (2009) at elevene har rett til å vurdere eget arbeid, slik at de får innsikt i hva de skal lære, og hva de kan mestre ut fra de forutsetningene de har. På denne måten kan undervisningen bli mer meningsfylt, da den setter elevens interesser og forutsetninger i fokus.

### 2.2.1 Medelevvurdering

Begrepet medelevvurdering krever en avklaring, og årsaken til at oppgaven legger vekt på begrepet medelevvurdering og ikke kameratvurdering eller læringsvenn har to standpunkt. Det første er at kameratvurdering eller vurdering av læringsvenn kan forstås som at elevene bare vurderer sin egen kamerat/venn, da man i realiteten ikke er «kamerat/venn» med alle. Det er en selvfølge at man skal være kamerat eller venn med alle i klassen, men i et vurderingsperspektiv kan det føles misledet. For det andre er medelev et mer nøytralt begrep da alle i klassen er representert og ikke bare *venn* eller *kamerat* står i fokus.

Vurdering av medelever handler ikke bare om det å bytte besvarelser og kommentere fremføringer, Engh (2012, s. 116) hevder at det handler om det å lære seg å vurdere hverandre. Ferdigheter i det å analysere andres arbeid, og kunne gi konstruktive tilbakemeldinger krever arbeid. Elevene må erfare hvilke kommentarer som gir motivasjon og ikke, og ikke minst lære seg å motta tilbakemeldinger fra medelever (Engh, 2012 s. 116). Slemmen (2015, s. 136) hevder at medelevvurdering er verdifullt, fordi mange elever vil lettere akseptere tilbakemeldinger som kommer fra medelever og ikke fra lærer. Derimot kan medelevvurdering bli sett på som en nødløsning for at læreren ikke rekker over alle vurderinger (Dobson, Gran, & Hartberg, 2012, s. 63). Dette kan virke misledende da elevene kan ta på seg rollen som lærer og blir mer delaktige i undervisningen og i større grad ta ansvar for sin egen læring (Slemmen, 2015, s. 136). Medelevvurdering kan også ha positiv innvirkning på elevene som gir tilbakemeldinger i den form av at de blir mer bevisst på egne kvaliteter og forbedringspotensialer i egne prestasjoner (Dobson, Gran, & Hartberg, 2012, s 63).

Bandura hevder at modellering fremmer medelevvurdering, da eleven ser på sitt eget arbeid i lys av medelevens (Manger, 2013, s. 252). Elevene lærer av andre medelever og kan bruke disse erfaringene i sitt eget arbeid, noe som kan øke motivasjonen for videre læring. Vygotsky (Soldal, 2016, s. 55) hevder også at sosial samhandling klassen imellom, har påvirkning på motivasjon, utvikling og læring. I teori om den proksimale sone skiller Vygotsky mellom det en kan klare alene og det man kan klare sammen med andre, som med andre ord kan bli utvidet gjennom medelevvurdering (Soldal, 2016, s. 56). Motivasjonen til å lære i denne sammenheng er de tilbakemeldingene elevene får av medeleven eller læreren (Dobson, Gran, & Hartberg, 2012, s. 63).

---

## 2.2.2 Feedback

Stobart (2008, s 149) trekker frem feedback som viktig for vurdering i klasserommet. Han hevder at det viser dem hvor de skal og hvor de er nå i læringsprosessen. I en feedback - situasjon er eleven delaktig i vurderingsprosessen, og ved bruk av resultater fra elevens prøver, og elevens egenvurdering, finner man ut hvor man står og skal videre (Dobson, Gran & Hartberg, 2012, s. 20). Et av målene ved VFL er å skape en kultur slik at elevene lærer å vurdere kvaliteten av eget og en medelevs arbeid, og til å forstå hva som er effektivt i deres læring. Hovedpoenget for at elevene skal kunne vurdere sitt eget arbeid må de få feedback om hva et godt arbeid er (hvor de skal), og hvor de er i læringsprosessen, slik at man kan gi fremovermeldinger for videre arbeid (Stobart, 2008, s 149).

Smith (2009, s. 30) definerer feedback som informasjon som gis til eleven om læring som har vært til nå. Hun sier videre at dette forstås i lys av standarder, mål og eller kriterier. Derimot defineres fremovermeldinger som informasjon eleven får om prosesser og fokus for fremtidig læring. Dette skjer da ut ifra analyse av dokumentasjon, som egenvurdering, om tidligere læring. Her er det viktig at eleven forstår målet og får eierskap til det, ellers kan fremovermeldingen virke svekkende for motivasjonen og destruktiv for videre læring (Smith, 2009, s. 30-31).

Informasjon om sin kompetanse understrekes også i forskrift til opplæringsloven § 3-2 (2006), som understreker elevenes rett på god tilbakemelding og veiledning. Dette understreker hvor viktig feedback er i en vurderingsprosess. Feedbacken kan komme spontant i en situasjon eller planlagt ved eksempelvis egenvurdering eller medelevvurdering. Som oftest er fremovermeldinger også til stede, både i spontane situasjoner som når eleven jobber med oppgaver, og i planlagte situasjoner. Dette peker også tilbake til det Stobart (2008, s 149) fremmet, det at elevene trenger å vite hvordan de skal komme til et mål (fremovermeldinger) og hvor de er i læringsprosessen (tilbakemelding). Informasjonen underveis i læringsprosessen bidrar til videre motivasjon for læring (Smith, 2009, s. 30).

## 2.3 Motivasjon

En kan forstå motivasjon som en tilstand som forårsaker aktivitet hos eleven, og aktiviteten blir styrt i bestemte retninger som holdes ved like (Manger, 2013, s. 134). Smith (2009, s. 25) påpeker at motivasjon er en viljestyrt prosess og en grunnleggende faktor for motivasjon for

læring. Vilje i denne sammenheng er at eleven er følelsesmessig åpen for læring, og at de får noe positivt ut av de de engasjerer seg for i en læringsprosess (Smith, 2009, s. 25). Motivasjon for læring kan være elevens forståelse av seg selv, i lys av tidligere erfaringer på liknede oppgaver, som da er avgjørende om eleven har vilje til å engasjere seg i en ny oppgave. Det kan også nevnes, om eleven har dårlig selvtillit eller lite tro på seg selv, vil eleven ofte velge å ikke engasjere seg i prosessen (Smith, 2009, s. 25). Videre påpeker Smith (2009, s. 30) gjennom Black og William (1998: 2006) at motivasjonen påvirkes i den grad at elever som får gode karakterer kan oppleve mestring, men en ren karakter i seg selv har liten innvirkning på elevens læring. De elevene som ikke får gode karakterer kan oppleve svekket motivasjon (Smith, 2009, s. 30).

Derimot er det er ikke alltid det er den faglige grobunnen som ligger til grunn for motivasjon og ønske om å lære, ofte snakker man om sosiale aspekter (Smith, 2009, s. 26). Gjennom Hidi og Renninger hevder Smith (2009, s. 26) at situasjonsinteresser må være til stede slik at eleven føler seg trygg, akseptert og velkommen, for at læring skal skje. Når situasjonsinteressene er ivaretatt, fokuserer man på individuelle interesser som det faglige aspektet.

Viljen til videre læring betraktes også som indre og ytre motivasjon. Indre motivasjonen har rot i egenskaper ved selve aktiviteten, da den ofte appellerer til det å skape glede, utfordring og nysgjerrighet (Manger, 2012, s. 134). Ytre motivasjon handler om aktivitetens instrumentelle verdi, eksempelvis ros, karakterer eller andre belønninger (Manger, 2013, s. 134). Derimot er det viktig å ikke glemme at indre og ytre motivasjon ikke alltid ses på som en adskilt faktor. Motivasjon kan også ses i lys av Maslows behovspyramide, der våre behov er motivasjonsfaktoren (Maslow, 1943, s. 394). Forholdet mellom vurdering og motivasjon kommer til syne der viljen til å lære og følelsen av aksept og trygghet i læringssituasjoner er direkte påvirket av kommunikasjonen og relasjonen som oppstår mellom lærer og elev rundt det faglige (Smith, 2009, s. 29). Smith (2009, s. 30) påpeker også at det er på grasrotnivået i møtet med eleven og kommunikasjonen i form av feedback og fremovermelding at endringene kan skje, og om motivasjon for læring styrkes.

### **3. Metode**

I dette kapittelet vil oppgaven belyse relevant teori som bakgrunn for valg av metode. Videre presenteres utvalg av informanter og årsaken til utvalget. Kapittelet vil også si noe om gjennomføringen av intervjuet, samt ta for seg et kritisk blikk på intervju som metode.

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

Metodevalget baserte seg på hva oppgaven ønsket å finne ut, ut ifra tema og problemstilling. Teori på ulike nivå bidro til valg av retningen på oppgaven, og egne opplevelser og erfaringer kan ha påvirket forskningsfokuset (Postholm, 2010, s. 17). Karakteristisk for kvalitativ metode er at vi søker en forståelse av sosiale fenomener ved en nær relasjon til informantene ved intervju eller observasjon (Thagaard, 2011, s. 17). På grunnlag av dette utsagnet har jeg valgt å bruke intervju som datainnsamlingsstrategi for å besvare problemstillingen.

#### **3.2 Valg av informanter**

Informantene ble valgt på bakgrunn av deres satsning på VFL. Skolen har jobbet med VFL siden vurderingsforskriften kom i 2009, men elevundersøkelsene og skolevandring, viste at skole hadde mer å hente. Derfor takket de ja til et toårig samarbeid med en høgskole i innlandet, som har utviklet en kompetansepakke og nettressurs med veiledning på temaet VFL i praksis.

Informantene var elever ved en ungdomsskole i Hedmark fra 8., 9., og 10. trinn, samt to lærere og rektor, der rektor også hadde erfaring som lærer på 8. – 10. trinn. Metoden triangulering ble anvendt for å sikre kvaliteten på den innsamlede dataen. Dersom ulike kilder kan bekrefte og understøtte hverandre, vil dette være med å styrke studien (Postholm, 2010, s. 132). For å bevare det etiske hensynet, fikk skolen tilgang til informasjon om forskningsprosjektet, der de fikk utdelt et samtykkebrev på forhånd, samt utdrag fra hva forskningen ville omhandle (Postholm, 2010, s. 145).

##### **3.2.1 Gjennomføring av intervju**

Innhenting av data foregikk ved tre semistrukturerte, triangulært gruppeintervju på eget rom, i ca. 30 minutter på hver informantgruppe. Det semistrukturerte intervjuet brukes når temaer

fra hverdagen skal forstås ut fra intervjupersonens eget perspektiv (Brinkmann & Kvale, 2015 s.47). En annen årsak til at gruppeintervju ble anvendt er at informantene kunne hjelpe hverandre til å komme på ulike hendelser eller til å utdype beskrivelser av hendelser eller erfaringer som gruppen har til felles (Postholm, 2010, s. 72). På forhånd ble intervjuet delt inn i fem kategorier: Selvregulert læring, motivasjon, egenvurdering, medelevvurdering og feedback. Kategoriene inneholdt spørsmål rettet mot informantenes hverdag. Årsaken til at jeg valgte å lage kategorier var for å svare på problemstillingen ut ifra teoretiske perspektiver brukt i oppgaven, og slik at jeg fikk relevant informasjon om det aktuelle temaet.

### **3.3 Kritisk blikk på metoden**

Intervju som metode diskuteres ofte, mens transkripsjonen sjelden gjøres til gjenstand for behandling av kvalitativ forskningslitteratur (Brinkmann & Kvale, 2015. s.204). Ved transkripsjon faller det mellommenneskelige, tonefallet og kroppsspråket bort. Forskeren kan ikke observere informantens reaksjoner og lese de kroppslige på samme måte som under intervjuet (Thagaard, 2011, s. 102). Jeg valgte å transkribere ordrett, slik at kvaliteten på analysen ble bedre.

Utfordringen med utvalg av informanter var at elevene som deltok var valgt ut på forhånd av kontaktlærer. Det samme gjelder de to lærerne som ble intervjuet, de var deltakere i en VFL komité sammen med rektor. Selv om begge kjønn var representert kan utvalget av elevene og lærere påvirke hvilke svar jeg fikk. Thagaard (2011, s. 105) fremstiller dette dilemmaet på den måten at skolen eller informantene forteller de tror forskeren vil høre. Årsaken til dette er at de vil fremstilles i godt lys, eller gi et godt inntrykk (Thagaard, 2011, s. 105).

Elevene kjente ikke til begrepene rundt VFL, noe som ble utfordrende. Intervjuet med lærerne og rektor tydet på noe annet, men de kunne også bekrefte at de ikke var like gode til å bruke begrepene, men formulerte de på en enklere måte. Lektor Nora E. Hesby Mathé (2015, s. 72) påpeker at et komplekst begrepsbilde antyder at det ikke er nok at lærere og elever anvender begrepene som ord, men at det er en nødvendighet å skape en mer helhetlig tilnærming til begrepsforståelse. Da intervjuer forklarte elevene hva de ulike begrepene betydde økte responsen, men det at intervjueren ikke brukte samme tilnæringsmåte som lærerne, kan det være at responsen ble annerledes, enn om intervjueren hadde samme tilnærming.



---

## 4. Presentasjon og analyse av funn

I dette kapittelet vil et utvalg av det innsamlede data presenteres og analyseres, med fokus på de fem intervjukategoriene.

### 4.1 Selvregulert læring

Ludvigsen et al., (2014, s. 37) påpeker at elever som har evne til å regulere egen læring kan sies å ha kompetanse i det å styre egne læringsprosesser og er effektive når de jobber. Dette er et poeng som også ble formidlet av rektor og en elev:

«Selvregulert læring vil jeg tro handler litt om hvordan elever tar regi for sin egen lærings situasjon, men det å gi eleven fullt ansvar for det, har vi funnet ut at ikke var så lurt»

Informant 1

«Det er hva man skal lære og hvordan man skal lære det»

Informant 4

Informantene bekrefter her med andre ord ulike sider ved det triangulære intervjuet, og hvilke perspektiv de har på selvregulert læring. Dette ses sammenheng med Engh (2010, s. 40) som påpeker at selvregulert læring ikke bare handler om at eleven får delta mer i læreprosessen. Det handler også om en faglig kompetent lærer som bidrar på en slik måte at elevene kan vurdere og reflekterer over sitt eget arbeid, som belyses av rektor og læreren selv:

«Det handler ikke bare om at de de sånn «pling» klarer å se det selv, at de klarer å sette ord på det i en gitt situasjon, men innenfor gitte rammer»

Informant 2

I forlengelse av dette er Utdanningsdirektoratets (2015b) forståelse av selvregulert læring som utvikles gjennom involvering og egenvurdering, slik læreren fremstiller det, gjennom gitte rammer.

## 4.2 Motivasjon

Manger (2012, s. 134) påpeker at ytre motivasjon handler om aktivitetens instrumentelle verdi, eksempelvis ros, karakterer eller andre belønninger. Dette er et synspunkt som ble formidlet av en elev når gruppen fikk spørsmålet om hva som motiverte dem i skolesammenheng:

«Fremtiden og at man skal bruke det man lærer videre i livet. Videregående og snitt for å komme inn på det man vil. Få seg en bra jobb»

Informant 5

Svaret bekrefter at den ytre motivasjonen er den største faktoren, men informanten trekker også frem at motivasjonen er at man skal kunne bruke det man lærer videre i livet. Smith (2009, s. 25) fremhever at motivasjon er en viljestyrt prosess og en grunnleggende faktor for motivasjon for læring. Dette kan forstås slik, at drivkraften er viljen til å lære seg noe for å bruke det i fremtiden. Derimot fremmer rektor motivasjon som mestring:

«Mestring for læring er vel det det handler om, enn motivasjon»

Informant 1

I samsvar med dette påpeker Smith (2009, s. 30) gjennom Black og William (1998: 2006) at motivasjonen påvirkes i den grad at elever som får gode karakterer kan oppleve mestring, men en ren karakter i seg selv har liten innvirkning på elevens læring. For å skape motivasjon og mestring for alle, burde læringsmåtene og undervisningen stå i fokus, da man ser at karakteren i seg selv ikke fremmer læring, noe læreren bekrefter:

«Det å variere undervisnings eller læremåten også, skaper motivasjon for elevene som mestrer på ulike områder»

Informant 2

I samsvar med lærerens uttalelse om tilrettelegging fremhever Smith (2009, s. 26) gjennom Hidi og Renninger at situasjonsinteressene må være til stede slik at eleven føler seg trygg, akseptert og velkommen for at læring skal skje.

---

### 4.3 Egenvurdering

Formålet med egenvurderingen er at eleven skal reflektere over og bli mer bevisst på egen læring (Utdanningsforbundet, 2015b). To elever formidler egenvurdering på denne måten:

«Har vært med på det, men ikke alle husker at de har vært med på det»

Informant 5 & 6

I samsvar med dette påpeker Engh (2010, s. 40) at en faglig kompetent lærer må bidra slik at de kan være med å vurdere og reflektere over eget arbeid, noe som i dette tilfellet har falt igjennom, påpekt av læreren:

«De synes det er ålreit å vurdere hverandre, men jeg vet ikke om det ligger så mye motivasjon i det å få tilbakemelding fra oss som er voksne»

Informant 3

På en annen side påpeker rektoren at de gangene elevene er med å vurdere seg selv, er de strenge mot seg selv, noe som skaper en diskusjon:

«At du får en sånn type diskusjon, der ofte eleven trenger hjelp til å se at her har du faktisk gjort fine og flotte ting, det syns jeg teller opp»

Informant 1

I forlengelse av dette gjenspeiler responsen på spørsmålene, da elevene mente at de har vært med på egenvurdering, men ikke husker det. Det kan forstås slik at læreren bekrefter at de ikke bruker mye tid på egenvurdering, da læreren trodde at tilbakemelding på egenvurderingen ikke var motiverende, kontra medelevvurdering. Noe som kan samsvare med Slemmen (2015, s. 136) som påpeker at medelevvurdering er verdifullt, fordi mange elever vil lettere akseptere tilbakemeldinger som kommer fra medelever og ikke fra en lærer.

### 4.4 Medelevvurdering

Vurdering av medelever handler ikke bare om det å bytte besvarelser og kommentere fremføringer. Engh (2012, s. 116), påpeker at det handler om det å lære seg å vurdere hverandre. Dette påpeker også lærer:

«Jeg ser også at de liker å gjøre det, men jeg ser at de har en jobb å gjøre, det å trene dem i begrepsapparatet»

Informant 2

Derimot fremmer en elev at de blir motivert til å jobbe når medelever skal vurdere arbeidet, men de sier ikke noe om at det er tilbakemeldingen i seg selv som gjør dem motiverte, heller det at det er en medelev som vurderer:

«Ja, lettere å jobbe når man vet at det er noen som kan se over det man har skrevet eller gjort. Man føler da at man vil gjøre det like bra som vennen eller bedre, slik at vi kan vise at vi også får det til»

Informant 7

Læreren påpeker at det i stor grad handler om det å *lære seg* å vurdere andre, som kan brukes videre i fremtiden, noe som også rektor sier seg enig i:

«Jeg tror det vi snakker om akkurat nå, evnen til å vurdere hverandre, og evnen til å bli vurdert av hverandre, er en kjempe viktig kompetanse i seg selv»

Informant 1

Dette samsvarer med Engh (2012, s. 116) som understreker at elevene må erfare hvilke kommentarer som gir motivasjon og ikke minst det å lære seg å motta tilbakemeldinger fra medelever.

## 4.5 Feedback

Stobart (2008, s 149) hevder at feedback viser elevene hvor de skal og hvor de er nå i læringsprosessen. Når elevene fikk spørsmål om vurderingen eller tilbakemeldingen de fikk av læreren hjalp dem til å bli mer motivert i faget, fremhevet de at:

«Ja, hvis man får en tilbakemelding der man får beskjed om hva man kan gjøre bedre, som eksempel bygge opp en tekst, da hører man gjerne på det, og fortsetter å jobbe med det. Har man en ny vurdering i faget går man da kanskje tilbake og leser hva man må jobbe med å gjør det bedre til neste gang»

---

**Informant 6 & 9**

Dette bekreftes også av læreren:

«Ja, det er dette her med feedbacken man gir underveis, den motiverer»

**Informant 2**

Videre fikk rektor spørsmål om ledelsen gav feedback til de ansatte om deres arbeid med VFL, noe rektor belyste på denne måten:

«Annen hvert år kjører vi personlig medarbeidersamtaler og jeg tenker i forbindelse med det så har jeg en intensjon, hvert fall, om å ikke bare snakke om hvordan lærerne har det nå, men om at jeg faktisk har vært å sett litt på hva lærerne har drevet med ute i klasserommet, gjerne avtalt noen ting jeg skal se etter, også kan vi snakke om det etterpå»

Lærerne påpekte også at det ble brukt feedback blant de ansatte og at de satte stor pris på denne feedbacken de fikk og at det er høyt prioritert. De mente også at det å bli «vurdert» av ledelsen gav dem motivasjon, noe som de tok med inn i klasserommet når de skulle gi elevene feedback. Den følelsen de kjente på, den kjenner også elevene på daglig, noe som satt i bakhodet på lærerne. Oppsummert understreker funnene i likhet med Sandvik og Buland (2014, s. 21) at vurdering for læring er til for å fremme læring, motivasjon og mestring.

## 5. Drøfting av funn

I dette kapittelet drøftes funn fra intervjuene ut fra teorikapittelet for å finne ut om VFL kan gi økt motivasjon for læring. I drøftingsdelen vil Vygotskys syn på læring ligge til grunn. Dysthe (2008, s. 17) kobler klasseromsvurdering og sosiokulturell læring, som bygger på Vygotskys læringssyn (Soldal, 2016, s. 55). Der man ser på læring som kommunikasjon mellom aktører i en læringsprosess og synet på læringsutbyttet kan økes gjennom elevsamarbeid (Engh, 2010, s. 38)

### 5.1 Funn 1: Feedback - situasjonen

I undersøkelsene kom det frem at feedback gav motivasjon for læring. Dette ble bekreftet av alle tre sidene ved skolen. Elevene påpekte at den feedbacken de fikk av læreren gav dem motivasjon til å jobbe videre. Rektor jobbet med feedback blant de ansatte som en motivasjonsboost, slik at de kunne føle på hvordan det var å få feedback på eget arbeid. Fra lærerne kom det tydelig frem at den feedbacken som de gav underveis, den motiverte. Noe man også finner hos Stobart (2008, s. 149) som understreker at feedback viser elevene hvor de skal og hvor de er nå i læringsprosessen. Videre er det viktig å påpeke at i en feedback - situasjon legger man også vekt på fremovermeldinger, som legger fokuset på fremtidig læring. Derimot er det viktig at elevene forstår feedbacken og målet med den, ellers kan feedbacken virke svekkende for motivasjonen og destruktiv for videre læring (Smith, 2009, s. 30 -31).

På en annen side er informasjon om sin egen kompetanse noe elevene har krav på ifølge forskrift til opplæringsloven § 3-2 (2006). Den påpeker at elevene har rett på god tilbakemelding og veiledning. Smith (2009, s. 30) definerer feedback som informasjon om elevenes læring til nå, som forstås i lys av standarder, mål eller kriterier. Noe man også finner hos Assessment Reform Group (2002, [s. 2]) som fremmer VFL som en prosess som anvendes i samarbeid mellom lærer og elev, som forteller hvor elevene er, hvor de skal og hvordan de kommer seg dit. Dermed bidrar feedbacken elevene får underveis i læringsprosessen til motivasjon for læring (Smith, 2009, s. 30).

I forlengelse av dette, ser man at feedback samsvarer med de fire prinsippene som er utgangspunktet i VFL (Utdanningsdirektoratet 2015a). Det handler om at elevene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem. Samt få tilbakemeldinger som forteller om kvaliteten på eget arbeid og få tilbakemeldinger om hvordan de kan forbedre seg. Ikke minst

---

involveres de i eget læringsarbeid, og ved at eleven integreres og reflekterer over egen læring, kan det påvirke følelsen av eierskap til læringsprosessen. Dobson, Gran, & Hartberg (2012, s. 51) understreker dette ved at elevene motiveres av at de har kontroll over egen læring. Derimot er et av målene ved VFL å skape en kultur slik at elevene lærer å vurdere kvaliteten av eget og medelevers arbeid, samt å forstå hva som er effektivt i deres læring (Stobart, 2008, s 149). I lys av dette kan man påstå at VFL, deriblant feedback, kan bidra til motivasjon. Hovedpoenget er at motivasjon kommer fra feedback - situasjonen og det gir motivasjon for videre læring.

## 5.2 Funn 2: Egenvurdering

De fire prinsippene i god undervisvurdering (Utdanningsdirektoratet 2015a) samsvare med formålet med egenvurderingen der elevene skal reflektere over og bli mer bevisst på egen læring (Utdanningsforbundet, 2015b). I intervjuet kom det frem at noen elever mente at egenvurdering gav motivasjon, og andre mente at det ikke gav motivasjon. Årsaken til at noen elever mente at det ikke gav motivasjon samsvarer med lærerens respons på spørsmålet. Læreren mente at elevene synes det var ålreit å vurdere hverandre, men at det ikke lå mye motivasjon å få tilbakemeldinger fra lærerne. Derimot påpeker Engh (2010, s. 40) at en faglig kompetent lærer må bidra slik at de kan være med å vurdere og reflektere over eget arbeid, noe som i dette tilfellet har falt igjennom. En konsekvens at dette bekrefter responsen fra læreren, at elevene ikke husket at de hadde jobbet med egenvurdering.

På en annen side påpeker rektoren at de gangene elevene er med å vurdere seg selv, er de strenge mot seg selv. Han mener at elevene ofte trenger hjelp til å se hvor flinke de er, noe som er veldig positivt. Dette er med på å skape en annen type refleksjon over arbeidet som er gjort og hva som skal til for å bli bedre neste gang. Dette samsvare med retten til å vurdere sitt eget arbeid (2009, § 3-12) en mulighet for elevene til å få innsikt i hva de skal lære, og hva de kan mestre ut fra egne forutsetninger. God relasjonskompetanse er avgjørende i en slik situasjon, slik at man kan komme til enighet om strategier og mål for å vise eleven hvor den skal og hvordan den skal komme seg dit. Samarbeidet åpner også for metakognisjon hos eleven som fremmer refleksjon rundt egen læring. Dobson, Gran, & Hartberg påpeker at gjennom gjentakende egenvurderinger fremmes læring (2012, s. 51-52). I lys av dette kan en konkludere med at egenvurdering gir motivasjon for læring, i den grad den blir anvendt i undervisningen og undervisvurderingen.

### 5.3 Funn 3: Medelevvurdering

Lærerne understrekte at de så at elevene likte å ha medelevvurderinger, men at de hadde en jobb å gjøre når det kom til å trene dem i begrepsapparatet. Dette samsvarer med Engh (2012, s. 116) som påpeker at ferdigheter i det å analysere noen andres arbeid, og kunne gi konstruktive tilbakemeldinger krever mye jobb. Rektoren nevnte også det at evnen til å vurdere hverandre og bli vurdert, er en kjempe viktig kompetanse i seg selv. Dette kan ses i sammenheng med Hattie (2009) som påpeker at VFL er kommunikasjon mellom aktører i en læringsprosess og synet på læringsutbytte kan økes gjennom elevsamarbeid. Engh (2012, s. 116) påpeker også at elevene må erfare hvilke kommentarer som gir motivasjon og ikke, og ikke minst lære seg å motta tilbakemeldinger fra medelever.

Bandura (Manger, 2013, s. 252) støtter medelevvurdering og hevder at modellering kan fremme motivasjon for læring ved å lære av andres erfaringer. Modellering gir elevene mulighet til å lære av medelevers erfaringer ved å se på arbeidet som er gjort, og gjøre som medeleven har gjort, eller ikke gjort. Medelevvurdering vil også ha en positiv innvirkning på elevene som gir tilbakemeldinger i den grad at de blir mer bevisst på egne kvaliteter og forbedringspotensialer i egne prestasjoner (Dobson, Gran, & Hartberg, 2012, s 63).

På en annen side kan en som lærer ofte oppleve at elevene setter mer pris på tilbakemeldinger fra medelever enn av lærer (Slemmen, 2015, s. 136). Dette bekrefter også elevene fra intervjuet, der de sier at man føler at man vil gjøre det like bra som vennen eller bedre, slik at de kan vise at de også får til. Her kan en si at motivasjonen heller ligger i det å bli vurdert av en medelev, enn det å lære noe av vurderingen. Derimot kan elevene ta på seg en rolle som lærer og bli mer delaktige i undervisningen og i større grad ta ansvar for sin egen læring (Slemmen, 2015, s. 136). Noe elevene også sa seg enig i ved at det ble lettere å jobbe når man visste at det var noen som skulle se over det man hadde skrevet eller fremført.

Vygotsky (Soldal, 2016, s. 55) hevder også at sosial samhandling klassen imellom har påvirkning på motivasjon, utvikling og læring. Han begrunner dette gjennom teorien om den proksimale sone, som skiller mellom det en kan klare alene, og det man kan klare sammen med andre (Soldal, 2016, s. 56). Med andre ord er medelevene med på å utvide og pushe den proksimale sonen, slik at elevene kan bli mer selvregulerte og klare mer på egenhånd. Med grunnlag i dette, ser man at elevene er delvis motiverte til å jobbe når de vurderes av en



---

medelev. Læreren har også en viktig jobb foran seg når det kommer til å utvide elevenes begrepsapparat, og lære dem i å gi og få konstruktive tilbakemeldinger.

## 5.4 Funn 4: Motivasjonen er videre utdanning og jobb

Et interessant funn var at motivasjon for skolearbeid ikke var at de skulle lære noe, de skulle ha gode karakterer for å få eksempel en god jobb. Her ser man at elevene er drevet av en ytre motivasjon som handler om aktivitetens instrumentelle verdi (Manger, 2013, s 134). Maslows behovspyramide understreker dette der våre behov er motivasjonsfaktoren (Maslow, 1943, s. 394). I elevenes tilfelle vil det å få en god jobb kunne dekke behovet for anerkjennelse og sosial status.

På en annen side er motivasjon en viljestyrt prosess, og en grunnleggende faktor for motivasjon for læring. Smith (2009, s. 25) påpeker at vilje er i denne sammenheng er at eleven er følelsesmessig klar for læring, og at de får noe positivt ut av det å engasjere seg i læringsprosessen. Dette understreker at elevene kanskje ikke var åpne for læring, da motivasjonen lå i det å få gode karakterer. I samsvar med dette påpeker Smith (2009, s. 30) gjennom Black og William (1998: 2006) at elevene kan oppleve mestring og motivasjon når de får gode karakterer, men en ren karakter i seg selv har liten innvirkning på elevens læring. Derimot påpeker Smith (2009, s. 30) at elevene som ikke får gode karakterer kan oppleve svekket motivasjon, da de ikke mestrer og sammenlikner tidligere erfaringer på liknende oppgaver (Smith, 2009, s. 25). Når det er sagt er det viktig å nevne at i intervjuet var det bare et lite utvalg av elevene som deltok, da resten av elevene på skolen kan ha en annen forståelse og type respons.

I forlengelse av dette mente rektoren at det handler mer om mestring for læring, enn motivasjon. Noe man også finner hos Smith (2009, s. 26), gjennom Hidi og Renninger (2006) som har kommet frem til at elevenes mestring ligger i situasjonsinteresser og individuelle interesser. Derimot er det ikke alltid slik at den faglige grobunnen er det som ligger til grunn for motivasjon og ønske om å lære, men heller det at eleven trenger å føle seg trygg, akseptert og velkommen (Smith, 2009, s. 26). Det ofte snakk om sosiale aspekter i en læringsprosess som kan ses i sammenheng med Vygotsky (Soldal, 2016, s. 55). Han hevder at sosial samhandling klassen imellom, har påvirkning på motivasjon, utvikling og læring. Når situasjonsinteressene er ivaretatt, kan man fokusere på individuelle interesser. Noe som også kom frem i intervjuet der den ene læreren mente at variert undervisning og læremåter, skaper

motivasjon for elevene som mestrer på ulike områder. Smith (2009, s. 30) påpeker at i kommunikasjon i form av tilbakemeldinger og fremovermeldinger, mellom lærer og elev, er der endringene kan skje, og motivasjon for læring kan styrkes. Det er da viktig at elevene forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem. Lærerens oppgave blir gi dem råd om hvordan de kan forbedre seg og involvere dem i eget læringsarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Dette kan bidra til at elevene legger mindre vekt på karakteren, og mer vekt på hva man lærer som man eventuelt kan ta med seg videre i livet.

## **5.5 Funn 5: Selvregulert læring**

I forhold til spørsmålet om selvregulering måtte elevene få en forklaring på hva selvregulering var, noe som viser til at begrepsforståelsen til elevene heller var snever. Dette kommer også frem hos den ene læreren som understrekte at de hadde en jobb å gjøre når det kom til å trene dem i begrepsapparatet. Utdanningsdirektoratets (2015b) fremstiller selvregulert læring som det å kontrollere og påvirke egen læring. Videre er selvregulerte elever effektive som har en kompetanse i å styre egne læringsprosesser, de setter seg høye og relevante mål, følger med i egen læringsprosess og fortsetter å jobbe når det blir vanskelig (Ludvigsen et al., 2014, s. 37). Dette viser tilbake til elevens respons om selvregulert læring der «hva man skal lære» er målene og «hvordan man skal lære», er læringsprosessen frem til målet.

I forlengelse av dette sier rektoren seg enig i Ludvigsen et al. (2014, s. 37) måte å fremstille selvregulert læring på, men uttrykker at det å gi elevene fullt ansvar for det, ikke er så lurt. Noe som kan ses i sammenheng med Dobson, Gran, & Hartberg (2012, s. 51-52) som påpeker at diskusjon og samtaler med elevene om nåværende ståsted, faglige mål og veien til målet, fremmer selvregulert læring og metakognisjon. Dette understrekes også av den ene læreren som mente at elevene ikke lærer å bli selvregulerte over natten, men de kan klare det med hjelp innenfor gitte rammer. Dette støttes også av Engh (2010, s. 40) som påpeker at selvregulert læring ikke bare handler om at eleven får delta mer i læreprosessen. Det handler også om en faglig kompetent lærer som bidrar på en slik måte at elevene kan vurdere og reflektere over sitt eget arbeid. I lys av disse poengene kan man si at hvis elevene lærer å bli selvregulerte påvirkes følelsen av eierskap til læringsprosessen, som kan gi en dypere forståelse av kunnskapen, kvalitet til læringsprosessen og motivasjon til videre læring (Dobson, Gran, & Hartberg, 2012, s.51- 52).

---

## 6. Konklusjon

I denne oppgaven ville jeg undersøke om VFL kunne gi økt motivasjon for læring. Ifølge de fem funnene fra drøftingsdelen er det mye som tyder på at denne type vurdering gir motivasjon for læring. Selv om motivasjonen for skolearbeid var preget av karakterer, er det viktig å ikke glemme at vurdering av læring er en del av VFL (Assesment Reform Group, 2002, [s. 2]). En kan hevde at feedback er den største motivasjonsfaktoren for videre læring, men gjentakende egenvurdering og selvregulert læring bidrar også til motivasjon for læring (Stobart 2008, s. 149). Medelevvurdering er også en faktor i det sosiokulturelle perspektivet som fremmer motivasjon. Dette kan ses i sammenheng med Banduras (Manger, 2013, s. 252) teori om modell læring og Vygotskys (Soldal, 2016, s. 55) teori om den proksimale sone.

VFL tar også utgangspunkt i fire prinsipper, nedfelt i forskrift til opplæringsloven (2006, § 3), der fundament er god underveisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2015a). I forlengelse av dette ser man at funnene fra drøftingsdelen svarer til disse prinsippene. De tre første prinsippene om forståelse, forventinger og tilbakemeldinger ser man i funnet om motivasjon i feedback – situasjonen, egenvurdering, medelevvurdering og selvregulert læring. Videre kan man si at alle fem funnene dekker det siste prinsippet om elevinvolvering (Utdanningsdirektoratet, 2015a), som viser til at skolen jobber etter forskriftene.

Funnene indikerer kanskje også at skolene må jobbe med å inkludere egenvurdering og medelevvurdering i skolehverdagen, og bruke begrepene aktivt. Dette skaper mer forståelse hos elevene, og kan gi dem en mestringsfølelse som fører til mer motivasjon for læring (Utdanningsdirektoratet, 2015a). VFL er et verktøy som er til for å skape mer lærelyst hos elevene, og fremmer kunnskap som blir sittende (Smith, 2009, s. 24). Når det er sagt, er skolen fortsatt inne i et samarbeid med en høyskole i innlandet, for å bedre og styrke VFL i praksis. Konklusjonen er at VFL kan fremme motivasjon, utvikling og læring hos elevene (Ludvigsen et.al., 2014, s. 37). Derimot må man finne den gyldne middelvei og huske at alle vurderingsformer ikke passer for alle (Smith, 2009, s. 26). På grunnlag av dette, kan en påstå å si at VFL er en motiverende læringsprosess.

## Litteraturliste

Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for learning: 10 principles research-based principles to guide classroom practice*. Hentet fra

<https://www.aaia.org.uk/content/uploads/2010/06/Assessment-for-Learning-10-principles.pdf>

Brinkmann, S., Kvale, S. (2015): *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Dale, E. L., Hopfenbeck, T. N., Lie, S. & Throndsen, I. (2009). *Bedre vurdering for læring*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet (Universitetet i Oslo, rapport, 2009). Hentet fra

[https://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Bedre\\_vurderingspraksis\\_ILS\\_rapport.pdf?epslanguage=no](https://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Bedre_vurderingspraksis_ILS_rapport.pdf?epslanguage=no)

Dobson, S., Eggen, A.B. & Smith, K (Red.). (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis: Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. (1. utg., s. 24- 39) Gyldendal Akademisk.

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

Dysthe, O. (2008). Klasseromsvurdering og læring. *Bedre skole* (4), 16-23. Hentet fra

<https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/olga-dyste-bedre-skole-08.pdf>

Engh, R. (2010). Vurdering for læring. Hva og hvorfor? I S. Dobson & R. Engh. (Red.). *Vurdering for læring i fag*. (1. utg., s. 37 – 48). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen: på vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Forskrift til opplæringsloven, FOR-2006-06-23-724. § 3-1. Hentet fra

[https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_4#KAPITTEL\\_4](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4)

Forskrift til opplæringsloven, FOR- 2006-06-23-724. § 3-2. Hentet fra

---

[https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_4#KAPITTEL\\_4](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4)

Forskrift til opplæringsloven, FOR-2006-06-23-724. § 3-11. Hentet fra

[https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_4#KAPITTEL\\_4](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4)

Forskrift til opplæringsloven, FOR – 2006-06-23-724. § 3-12. Hentet fra

[https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_4#KAPITTEL\\_4](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4)

Forskrift til opplæringsloven, FOR-2006-06-23-724. § 3 -17. Hentet fra

[https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_4-3#§3-18](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4-3#§3-18)

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 Meta Analyses Relating to Achievement*, London og New York: Routledge

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon – mestring – muligheter – ungdomstrinnet*. (Meld. St. nr. 22, 2010 – 2011). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/sec1>

Ludvigsen, S., et al. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. (NOU 2014:7) Hentet fra

[https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/sec1?q=2014#match\\_0](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/sec1?q=2014#match_0)

Manger, T. (2013). Læring og forventning om mestring. I T. Helland, S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl, *Livet i skolen 1*. (2. utg., s. 241-270). Oslo: Vigmostad og Bjørge AS.

Manger, T. (2013). Motivasjon og læring. I T. Helland, S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl, *livet i skolen 2*. (2. utg., s. 133-166). Oslo: Vigmostad og Bjørge AS.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 124(3), 370 – 396. Hentet fra

<http://psycnet.apa.org.ezproxy.hihm.no/journals/rev/50/4/370.pdf>

Mathé, N., E., H. (2015). Begrepsforståelse i samfunnsfag: Hva vil vi med begrepene? *Bedre skole* (1), 68-72. Hentet fra

<https://utdanningsforskning.no/artikler/begrepsforstaelse-i-samfunnsfag--hva-vil-vi-med-begrepene/>

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget

Ryan, R., M. & Deci, E., L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25(1), 54–67.  
<http://dx.doi.org/doi:10.1006/ceps.1999.1020>

Sandvik, L., V. & Buland, T. (Red). (2014). *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap*. NTNU program for lærerutdanningen, SINTEF. (FIVIS sluttrapport, 2014). Hentet fra  
<https://www.udir.no/Upload/Forskning/2015/FIVIS%20sluttrapport%20desember%202014.pdf?epslanguage=no>

Slemmen, T. (2015). *Vurdering for læring i klasserommet* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.

Smith, K. (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I S. Dobson, A.B. Eggen og K. Smith. (Red.), *Vurdering, Prinsipper og Praksis: nye perspektiver på elev – og læringsvurdering* (1.utg. s. 23-39) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Soldal, K., J. (2016) *En strategi for analyse av samspill mellom barn* (Masteroppgave, Høgskolen i Sørøst – Norge). Hentet fra  
[https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2417011/2016\\_Soldal\\_kj\\_masteroppgave.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2417011/2016_Soldal_kj_masteroppgave.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Stobart, G. (2008) *Testing times: The uses and abuses of assessment*. London: Routledge

Thaagard, T. (2011). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Thronsen, I., Hopfenbeck, T., N., Lie, S. & Dale, E., L. (2009). *Bedre vurdering for læring*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet Universitetet i Oslo (rapport. 2009). Hentet fra  
[https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/bedre\\_vurderingspraksis\\_ils\\_rapport.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/bedre_vurderingspraksis_ils_rapport.pdf)

---

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

Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Egenvurdering, elevinvolvering og involvering av lærlinger*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/involvering/>

Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Vurdering for læring: Om satsningen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonalsatsing/om-satsingen/>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Individuell vurdering*. (Rundskriv Udir- 5/2016) Hentet fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Vurdering/individuell-vurdering-udir-5-2016/iii/>