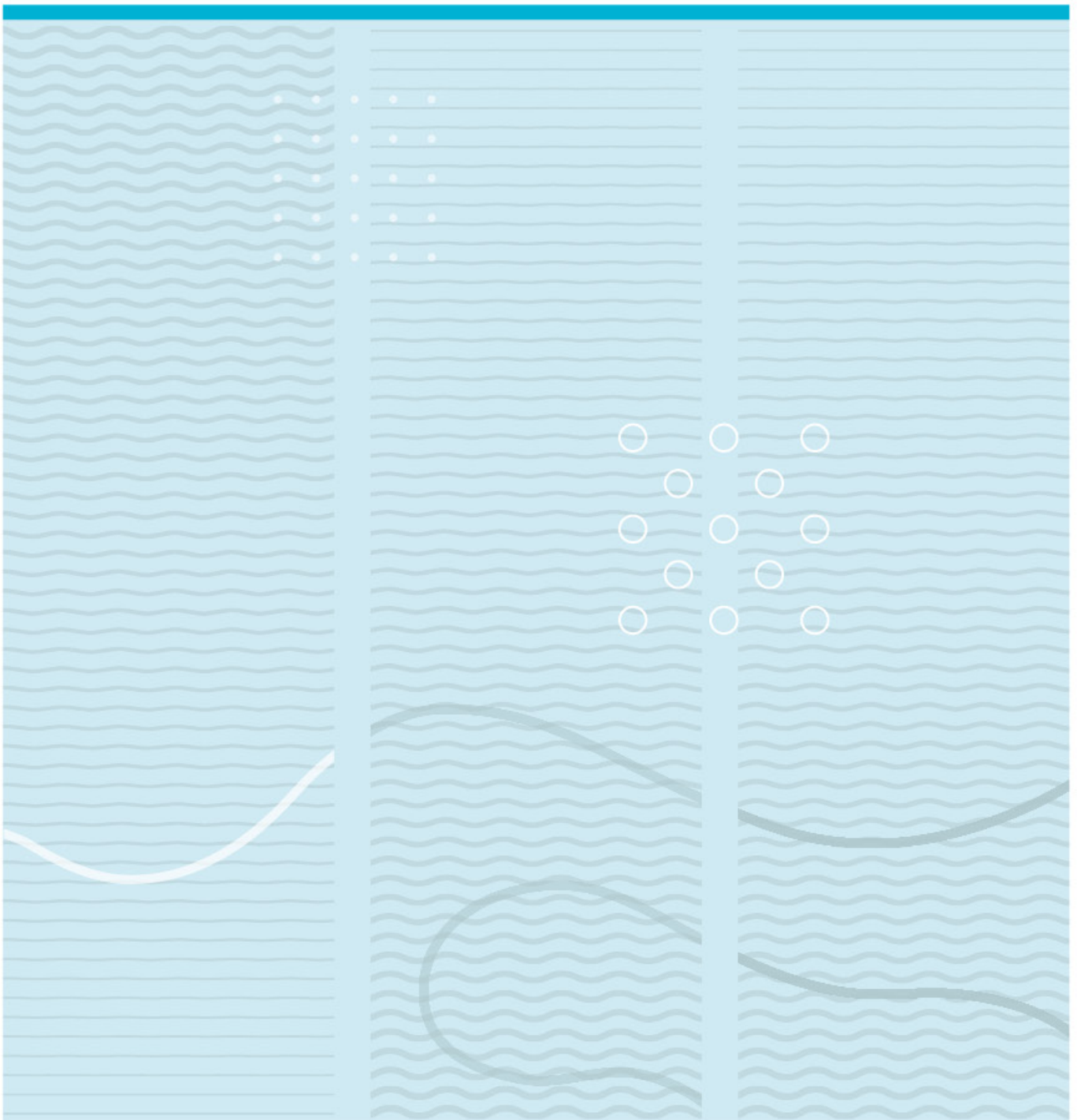


Elisabeth Holm

Når elevene skal vurdere egen læreprosess

En kvalitativ studie av lærere sine erfaringer med å involvere elevene i vurdering av egen læreprosess



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Elisabeth Holm

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Det har vært en politisk satsning på vurdering i skolen i Norge fra 2010, kjent som *vurdering for læring*. Forskning viser imidlertid at implementeringen av satsningen har vært ulik på norske skoler og det er gjennomgående lav grad av elevmedvirkning ved vurdering av læring (Sandvik & Buland, 2014, s. 12). Denne studien har som hensikt å avdekke hva tre lærere vektlegger når de skal inkludere elevene i vurdering av egen læreprosess. Empirien, som kommer fra tre kvalitative intervjuer med lærere, ble analysert med inspirasjon fra fremgangsmåten for tematisk analyse. Det ble gjort tre hovedfunn. Det første funnet var at lærerne mente at læringsmiljøet har en stor betydning når elevene skal vurdere egen læreprosess. De mente elevene må føle seg trygge på seg selv og omgivelsene hvis de skal kunne være ærlige i egen læreprosess og søke støtte fra omgivelsene. Det andre funnet var at lærerne la vekt på at elevene vurderer sin interesse for oppgavene eller læreprosessen. En sammenligning av dette funnet opp mot satsningen vurdering for læring viste at den nasjonale og politisk styrte satsningen på vurdering har en mer instrumentell tilnærming til vurdering, men at de politiske visjonene for vurdering i skolen er i ferd med å endre seg. Elevenes psykologiske behov, og deres lærelyst i forbindelse med vurdering i skolen fremheves nå i endringer i forskrifter til opplæringsloven (1998, §3) og kompetansepakker fra Utdanningsdirektoratet. Lærernes erfaringer sett i sammenheng med både satsningen og faglitteraturen kan gi et mer helhetlig bilde, og er en implikasjon, av hva som inngår når elevene vurderer egen læreprosess. Det siste funnet var at lærerne oppfattet at elevene var avhengig av tydelige læringsmål eller kriterier for å kunne vurdere egen læring. Dette synet var det støtte for i både skolens styringsdokumenter og faglitteraturen.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Oppgavens tema og aktualitet	1
1.2	Problemstilling	2
1.3	Leseveiledning	2
1.4	Tidligere forskning	3
2	Skolens styringsdokumenter	6
2.1	Overordnet del av læreplanen	6
2.2	Føringer for inkludering av elever i vurderingsarbeidet	7
3	Faglig og teoretisk rammeverk	10
3.1	Vurderingsarbeid i skolen	10
3.2	Læringsmiljøet	13
3.3	Relasjon mellom lærer og elev	15
3.4	Teori om selvregulert læring	16
3.5	Teori om selvbestemmelse	19
4	Metode	21
4.1	Fenomenologi og kvalitativ forskning	21
4.2	Kvalitativt forskningsdesign	22
4.3	Semistrukturert intervju	22
4.4	Forarbeid, utvalg og gjennomføring	23
4.5	Metode for analyse	26
4.6	Reliabilitet og validitet	30
4.7	Etiske refleksjoner	33

5	Presentasjon av funn	35
5.1	«De MÅ være trygge»	35
5.1.1	Trygghet i elevgruppa og selvtillit hos eleven	35
5.1.2	Elever som støtter og aksepterer hverandres behov	36
5.1.3	Relasjon mellom lærer og elev	37
5.2	«Er det derfor? Ja, ja, da har det faktisk noe for seg».....	38
5.2.1	Eleven vurderer hvor engasjerte de vil være i egen læreprosess	38
5.2.2	Læreprosessen må oppleves som relevant og nyttig	39
5.3	«De vet ikke hva de skal vurdere, hvis de ikke vet hva som skal være med i oppgaven».....	40
5.3.1	Fastsette læringsmål og evaluere måloppnåelse	41
6	Diskusjon	43
6.1	Det trygge læringsmiljøet.....	43
6.2	Bevisstgjøring av læringens verdi og tilrettelegging av oppgaver	47
6.3	Læringsmål og vurderingskriterier som en forutsetning for egenvurdering	51
7	Avslutning	54
8	Referanser/litteraturliste	58
9	Vedlegg	61
9.1	Vedlegg 1 – Intervjuguide	61
9.2	Vedlegg 2 – Informert samtykkeskjema.....	63
9.3	Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD	67
9.4	Vedlegg 4 – Self Regulated Learning.....	69

Forord

To skritt frem, og ett tilbake. Det velkjente uttrykket er dekkende for hvordan det har vært å skrive en masteroppgave. I oppstarten trodde man at man hadde funnet en problemstilling, men så endrer man den på grunn av tidligere forskning. Så tror man igjen at man har funnet en velfungerende problemstilling, men endrer den på grunn av studier av faglitteratur. Så skjer det samme nok en gang, når man oppdager at empirien skjuler overraskende funn som gjør at man ser det hele med nye øyne. Å forsøke å arbeide som forsker har gitt meg en verdifull innsikt i vitenskapelige standarder og gitt kjennskap til begreper og en tradisjon som var relativt ukjent. Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en prøvelse i selvregulert læring, som er en av teoriene som ligger til grunn for forståelsen av elvenes læreprosess i denne studien. Vurdering av egen motivasjon for å nå målet og justering av læringsstrategier, samt å søke hjelp fra veileder har vært en gjennomgående prosess for å klare å nå målet om en ferdigstilt masteroppgave.

Denne masteroppgaven representerer det siste kapittelet i min femårige utdanning som grunnskolelærer. Takket være erfarne og reflekterte lærere som stilte som informanter ble denne prosessen en kilde til en ny forståelse og oppdagelser. Jeg er svært takknemlig for deres velvillige deling av erfaring. Jeg må også takke mine tålmodige og kloke barn, Brynjar og Viljar, som har vist forståelse for mammaen sine mange timer foran dataskjermen. Sammen har vi holdt fokuset på den store feiringen av innlevert oppgave, drømt om kakefeiring og en sommer med «bare oss» og FRI! Deres positive innstilling har muliggjort en gjennomføring og avslutning av mammaens femårige løp ved Universitetet i Sørøst-Norge.

Den faglige støtten må jeg først og fremst tilegne min dyktige veileder Marit Loftsgarden. Tålmodig har hun forklart begreper innen vitenskap og gitt meg gode og konstruktive råd underveis i prosessen. Jeg må også rette en stor takk til min medstudent Arnhild Andreassen og hennes veileder Ann Kristin Larsgaard for vårt samarbeid og felles veiledninger. Dere har alle tre gitt meg mye lærdom, interessante refleksjoner og støtte som har gitt meg muligheten til å se oppgaven med «nye briller». Til slutt vil jeg takke mine medstudenter, familie og venner for all støtte gjennom perioden. Dere er alle uerstattelige og uendelig viktige!

Askim, 15.05.22

Elisabeth Holm

1 Innledning

1.1 Oppgavens tema og aktualitet

«Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

Sitatet er hentet fra den overordnede delen av læreplanen, og er en del av et overordnet prinsipp for grunnopplæringen i den norske skolen. Det overordnede prinsippet det vises til er å *lære å lære*. Det er et prinsipp for opplæring som går ut på at elevene skal reflektere over egen faglig utvikling, lære å stille spørsmål, søke svar og utvikle læringsstrategier for livslang læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Elevene skal også tenke og erfare sammen med andre i et læringsfellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

Elevers refleksjon rundt egen læring inngår som en del av den politisk styrte satsningen *vurdering for læring* (heretter forkortet til VFL). Det er en satsning på vurdering i skolen som er initiert av Kunnskapsdepartementet (Utdanningsdirektoratet, 2021a). De politiske forventningene til vurdering i skolen har vært i utvikling over flere år (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 3). Forventningene ser ut til å ha økt ytterligere som en følge av innføring av ny læreplan i 2020 (Sandvik, 2019). Til tross for tydelige krav i styringsdokumenter, har det likevel blitt avdekket at elevmedvirkning i vurderingsarbeidet er jevnt over lavt på alle trinn (Sandvik & Buland, 2014, s. 12).

Hensikten med denne masteroppgaven har vært å forstå hva læreren vektlegger når de inkluderer elevene i vurderingen av egen læreprosess. Det er tre kvalitative intervjuer med lærere fra mellomtrinnet som er gjenstand for undersøkelsene. Lærernes perspektiv er valgt blant annet fordi forskningen fra *Forskning på Individuell Vurdering I Skolen* (heretter forkortet til FIVIS) avdekket at graden av elevmedvirkning har vært jevnt over lav, samtidig som elevene ga uttrykk for at de ønsket å delta aktivt i vurdering av eget arbeid fordi det motiverte elevene og ga læring (Sandvik & Buland, 2014, s. 11, 12). Uthus (2020) sin forskning viste at elevene opplever tillit fra lærer når de får muligheten til selvbestemmelse og etterlyser mer forskning på emnet. Intervjuene med lærerne i denne studien vil forhåpentligvis gi informasjon som kan belyse hvordan elever kan inkluderes i vurderingen av egen læreprosess, og dermed kunne være et bidrag til å tette kunnskapshull og gi et nyttig bidrag til feltet.

1.2 Problemstilling

På bakgrunn av det politisk styrte initiativet til å prioritere vurderingsarbeid i skolen, og forskningen fra FIVIS og Uthus, er det utarbeidet en problemstilling som denne studien skal undersøke.

Hva vektlegger lærere når de skal involvere elevene i vurderingen av egen læreprosess?

Hensikten er å finne ut hva lærerne vektlegger, og se det opp mot det som er forventet i satsningen VFL (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Lærernes erfaringer vil også drøftes i forhold til det sentrale personer på fagfeltet (Black og Wiliam, 2000; Engh, 2011) anser som betydningsfullt ved formativ vurdering.

En analyse av 76 forskningsartikler innen temaet elevens egenvurdering viste at det er lite studier som inkluderer vurdering av læringsprosessen. Forskningen tenderte til å undersøke det faglige resultatet av elevens læring (Andrade, 2019, s. 9). I denne oppgaven er hensikten å undersøke hvilke erfaringer lærere har med elevenes vurderinger i løpet av en læreprosess, med vekt på prosessen som helhet, ikke kun vurdering av det faglige resultatet. Pintrich (2004, s. 390) sin teori om selvregulert læring legges til grunn for å forstå hvilke vurderinger elevene kan gjøre i løpet av en læreprosess.

1.3 Leseveiledning

Oppgaven er delt inn i ni kapitler, innholdet i de ulike kapitlene skisseres i teksten nedenfor.

I kapittel 1 er det hovedsakelig innledende informasjon om prosjektet. Prosjektets aktualitet er allerede presentert, etterfulgt av problemstillingen med tilhørende forskningsspørsmål. I tillegg vil tidligere aktuell forskning på området løftes frem.

I kapittel 2 presenteres deler av skolens styringsdokumenter. Det er gjort et utvalg som har betydning for prosjektet.

I kapittel 3 presenteres det teoretiske og faglige rammeverket som funnene vil tolkes i lys av. Det er ulik faglig litteratur som trekkes frem. Deci og Ryan (2000b) sin teori om selvbestemmelse og Pintrich (2004) sin teori om selvregulert læring er de to teoriene det legges mest vekt på. Når det gjelder faglige uttalelser vises det hovedsakelig til Engh (2011) og Black og Wiliam (2000b).

I kapittel 4 redegjøres det for valg av forskningsdesign og metode. Videre forklares framgangsmåte for datainnsamling og metode for analyse. Prosjektets reliabilitet og validitet drøftes deretter, før kapittelet avsluttes med noen etiske refleksjoner knyttet til prosjektet for masteroppgaven.

I kapittel 5 presenteres de funnene som er aktuelle for å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

I kapittel 6 drøftes de ulike forskningsspørsmålene ved at empiriske funn tolkes i lys av styringsdokumentene for skolen og aktuell teori eller faglitteratur.

I kapittel 7 oppsummeres studien ved å vise til de mest sentrale funnene og refleksjonene fra drøftingen.

I kapittel 8 er det en oversikt over kildene.

I kapittel 9 er vedlegg til oppgaven.

1.4 Tidligere forskning

Ved søk etter tidligere forskning er de norske søkeordene *vurdering for læring + elevers egenvurdering, vurdering i skolen, elevmedvirkning og selvregulert læring* benyttet. Engelske søkeord som er benyttet er student *self-assessment* og *self-evaluation* benyttet. Søket er avgrenset til å vise artikler publisert mellom 2010 og 2022, samt fra fagfelleverderte tidsskrift. Databaser jeg brukte var Idunn, Google Scholar, Oria og Eric.

Søkene viste at det ble publisert mange artikler, basert på forskning, rundt år 2010, hvor satsningen på VFL ble innført (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Søkene viser lite funn av nyere forskning. Dette til tross for at Sandvik (2019) hevder at vurderingskompetanse blir helt sentralt i arbeidet med

Fagfornyelsen. Sandvik er en av syv forskere som står bak forskningsprosjektet Forskning på individuell vurdering i Skolen (Sandvik et al. 2012). Hensikten med prosjektet FIVIS var å studere fenomenet *vurdering* i norske skoler, via sentrale føringer til lokal operasjonalisering. Prosjektperioden gikk fra 2011 til 2014 (Sandvik & Buland, 2014, s. 9). Noen av funnene fra studien er at det er stor variasjon mellom de ulike skolene og hvordan operasjonaliseringen av VFL har vært. Det ble også avdekket at fagene hadde en egenart av vurderingspraksis, basert på læreplanene, formålet i skolen og fagenes egenart. Et annet funn er at satsningen på VFL er rettet mot allmennpedagogikk og er lite fagdidaktisk. Den er ikke forankret i skolefagenes undervisningstradisjoner (Sandvik & Buland, 2014, s. 10).

I FIVIS-prosjektet ble det avdekket at elevmedvirkning i vurderingsarbeidet er jevnt over lavt på alle trinn, men at det er høyere grad av elevaktivitet i forbindelse med egenvurdering i barneskolen. Elevene mente at en vurderingspraksis hvor de er aktive i vurderingsprosessen av eget og andres arbeid har positiv betydning for deres læring, motivasjon og mestring. Det viste seg at elevenes egenvurdering i liten grad ble brukt av lærer for å tilpasse undervisning, og at forskergruppen mente det kunne være et tydelig utviklingspotensiala for vurderingsarbeid (Sandvik & Buland, 2014, s. 12). Sandvik og Buland (2014, s. 11) viser til at god vurderingspraksis må utvikles både på individnivå og på skolenivå. Deres forskning fra prosjektet FIVIS viser at læreren kan utvikle egen kompetanse til å se sammenheng mellom kompetansemål, undervisning og vurdering.

Sandvik (2019) viser til at Fagfornyelsen økte kravet til lærerens vurderingskompetanse når eleven skal *lære å lære*, og helst i form av dybdelæring. Hun trekker frem at noe av det viktigste ved vurdering i skolen er elevens egenvurdering og elevens forståelse av det som skal læres. Samtidig påpeker hun at forventningene til skolenes dokumentasjon av læringsutbytte har ført til en debatt om hvordan man kan måle læringsutbytte, men Fagfornyelsen sin fremste hensikt med beskrivelser av underveisvurdering er å stimulere til økt læringslyst hos elevene. I rapporten fra FIVIS-prosjektet trekkes det frem at satsningen på VFL kan føre til en instrumentell arbeidsform og at behovet for å ivareta varierte arbeidsformer er viktig for å kunne oppnå økt motivasjon og læring (Sandvik & Buland, 2014, s. 75).

Andrade (2019, s. 5) har gjort en studie av 76 forskningsartikler innen temaet elevs egenvurdering, publisert i tidsrommet 2013-2018. Studien viste at forskningen kunne kategoriseres innen fire ulike disipliner. Det var achievement, consistency, student perceptions og self-regulated learning. De ulike fagbegrepene kan på norsk forklares som oppnåelse,

sammenheng mellom lærer og elev sin vurdering, studentenes meninger og selvregulert læring. Innen kategorien selvregulert læring fant Andrade ut at mesteparten av forskningen på egenvurdering i sammenheng med selvregulert læring tenderer til å fokusere på det faglige resultatet av elevens læring. Studier som inkluderer vurdering av både læringsprosessen og elevens produkt er det lite av (Andrade, 2019, s. 9).

Betydningen av elevenes deltagelse i vurderingen av egen læreprosess kan bekreftes ved forskning. Black og Wiliam (1998) er sentrale teoretikere og forskere innen vurderingsarbeid i skolen. Forskningen deres viser tydelig at vurderingsarbeid i skolen forbedrer elevenes resultater og spesielt er det tilfelle hos elevene med lav måloppnåelse (Black & Wiliam, 1998, s. 3). De trekker også frem at man bør merke seg at involvering av elever i vurderingsarbeidet kan påvirke motivasjonen og mestringsfølelsen hos eleven (Black & Wiliam, 1998, s. 3).

Det finnes også nyere forskning som bekrefter at elevene bør få større grad av elevmedvirkning og mer selvbestemmelse i sin skolehverdag. Uthus (2020) var forsker ved et prosjekt hvor det overordnede målet var tilpasset opplæring og inkludering. Elevene ved tre ulike skoler fikk jobbe med arbeidsplan en gang hver gang uke, da fikk de tildelte oppgaver som de kunne bestemme selv når de gjorde. Elevene hadde selv ansvar for å sette seg mål, prioritere og passe tiden. Noen oppgaver var merket med prioritet. Uthus (2020) avdekket at elevene fremhevet noen faktorer ved arbeidsmåten. Det var at elevene uttrykte glede over å bestemme selv, de satte pris på tilliten fra læreren og elevene satte pris på å kunne bruke sin frie vilje til å styre dagen i større grad. Uthus (2020) fremhevet spesielt et funn som interessant for videre forskning i skolen, det var at elevene uttrykte at de satte pris på tillit fra lærer. Uthus (2020) hevder at forskningen på feltet stort sett ser på tillit fra elev, til lærer, og at det er et felt som er aktuelt for videre utforskning.

2 Skolens styringsdokumenter

Læreplanverket består av en overordnet del med verdier og prinsipper for grunnopplæringen, i tillegg til læreplaner i fag, samt fag- og timefordeling. Den overordnede delen av læreplanen beskriver grunnsynet for den pedagogiske praksisen i grunnopplæringen og er den politiske visjonen for hvordan opplæring skal utføres (Utdanningsdirektoratet, 2022c). Et utdrag av det som er aktuelt i skolens styringsdokumenter trekkes frem her for å kunne sees opp mot det lærerne vektlegger som viktig når de inkluderer elevene i vurderingen av egen læreprosess, og det faglitteraturen trekker frem. På den måten vil det være mulig å oppdage spenninger i feltet under drøftingen i kapittel 6. Det er læreplanverket som hovedsakelig vil være kilden til det som presenteres i dette kapitlet, men delvis vil det være supplert med informasjon fra Utdanningsdirektoratet sine nettsider med ulike ressurser for lærere og skolen.

2.1 Overordnet del av læreplanen

I den overordnede delen av læreplanen skolens ansvar fastsatt. Der beskrives det hvordan skolen skal danne elevene og utvikle deres elevenes kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). Formålsparagrafen (Opplæringsloven, 1998, §1-1) er gjengitt i den overordnede delen av læreplanen og der står det blant annet at elevene skal få kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør at de kan mestre livene sine og delta i samfunnet. Elevene skal også ha medansvar og mulighet for medvirkning i skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). I opplæringsloven (1998, §1-5) er det nedfelt at elevene skal tenke, erfare og lære i samspill med andre og at de skal medvirke i læringsfellesskapet som de danner sammen med lærere (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

I den overordnede delen til læreplanen står det også at skolens oppgave er å bidra til at elevene forstår sin læringsprosess, at de reflekterer over egen læring og selvstendig anskaffer seg kunnskap. Det hevdes også at elever som forstår egen læreprosess kan oppnå mestringsfølelse og bli mer selvstendige. Elevene skal i tillegg lære å formulere spørsmål, lete etter svar på spørsmålene sine og være kritisk til kunnskap. Da kan elevene lære å lære. *Å lære å lære* er ett, av fem prinsipper for læring, utvikling og dannelse i den overordnede delen av læreplanene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).

2.2 Føringer for inkludering av elever i vurderingsarbeidet

Hensikten med studien i denne masteroppgaven er å forstå hvordan lærere kan inkludere elevene i vurderingen av egen læreprosess. Da er det viktig å forstå Utdanningsdirektoratet sine føringer for arbeidet. Det har vært et politisk styrt initiativ til å endre vurderingsspraksisen ved norske skoler, og det har vært en prosess som har foregått i mange år. Det er en følge av ulike faktorer. Evalueringen etter reform 97 viste at vurdering på barnetrinnet var preget av allmenn ros og lite klare og eksplisitte vurderinger mot en faglig standard (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 3). I 2005 uttrykte OECD bekymring for oppfølging av norske elvers utvikling. Prosjektet *Bedre vurderingspraksis* ble igangsatt i 2007 av Utdanningsdirektoratet og førte til at Kunnskapsdepartementet ønsket en systematisk satsning på vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 4). Dette ledet til det vi i dag kjenner som satsningen *Vurdering for læring* (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

I sluttrapporten for satsningen på vurdering brukes begrepet *vurdering for læring* og *underveisvurdering* om hverandre, og kan sees som to synonymer til begrepet *formativ vurdering*. Engh (2011, s. 47) er kritisk til at det innføres nye norske begreper med tilsvarende meningsinnhold som begrepet *formativ vurdering*, og sier det ofte vil utvikle seg en betydningsforskjell mellom begrepene. Utdanningsdirektoratet, på sin side, opplyser om at de vil bruke begrepene *vurdering for læring* og *underveisvurdering* for å understreke at vurderingens formål er å fremme læring (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

I sluttrapporten om VFL opplyser Utdanningsdirektoratet at VFL bygger på en bred forståelse av vurdering. Det betyr at VFL inkluderer både vurdering, undervisning og veiledning. Det forutsetter et samspill mellom lærer og elev og «stor grad av elevinvolvering fra første stund» (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Det er fire forskningsbaserte og forskriftsfestede prinsipper som er sentrale i satsningen VFL. Det er at elever lærer bedre når de:

- vet hva de skal lære og hva som forventes av dem (§3-1, §4-1)
- får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen deres (§§3-11, 3-13, 3-14, §4-2)
- får råd om hvordan de kan forbedre seg (§§3-11, 3-13, 3-14, §4-2)
- er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid, egen kompetanse og egen faglig utvikling (§3-12, §4-8)

(Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Utdanningsdirektoratet opplyser om at det er en bred tilnærming til vurderingen i satsningen, men det må bemerkes at det ser ut til å være mest fokus på den praktiske delen av vurderingen og lite eller ingen fokus på det psykologiske aspektet ved elevens vurderingssituasjon. Det psykologiske aspektet ved vurderingssituasjonene ser ut til å komme mer til syne ved endringen som ble gjort i forskriften til opplæringsloven (1998, §3), om vurdering, høsten 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020). Der ble det fastsatt at vurderingen skal skape lærelyst. På Utdanningsdirektoratet sine ressurssider om vurdering opplyses det om at det ikke betyr at all vurdering skal føre til lærelyst, men at vurderingspraksisen påvirker elevens mestringfølelse og lærelyst (Utdanningsdirektoratet, 2022b).

Fordi beskrivelsen av satsningen VFL, i sluttrapporten for VFL, (Utdanningsdirektoratet, 2021a) så ut til å ha lite fokus på det psykologiske aspektet ved vurdering ble det nødvendig å se på kompetansepakkene til Utdanningsdirektoratet. Utdanningsdirektoratet har laget ulike kompetansepakker som har som formål å gi faglig påfyll og kompetanse i for eksempel skolen, kompetansepakkene kan skolene jobbe med i fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2022d). I kompetansepakken *Innføring av nytt læreplanverk fagfornyelsen*, er det en modul som heter vurdering og læring. Under modulen om vurdering trekkes det blant annet frem at vurderingsprosessen skal bidra til elevers mestring, trivsel og læring. Det er også laget en egen del som omhandler dialogen mellom lærer og elev og at den skal føre til lærelyst, det er modul 6.4.1. Der påpekes det blant annet at eleven må beholde eierskapet og engasjementet underveis i sin egen kompetansebygging (Utdanningsdirektoratet, 2022e). Det kan dermed se ut til at endringen i den politiske visjonen for vurdering i skolen fortsatt er i endring.

En forklaring på begrepet lærelyst kommer frem i Meld. St. 21 – Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen (2016-2017, s. 5). Der forklares lærelyst blant annet som et «potensial til å undre seg, oppdage, lære og glede seg over det». Faktorer som kan skape lærelyst og som trekkes frem er engasjerte lærere med lærelyst, lærere med høy faglig kompetanse som lager varierte undervisningsopplegg med høy kvalitet og tilpasset opplæring (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 25, 41). Fordi lærelyst er et nytt begrep i forbindelse med lov om opplæring i Norge, er det ikke etablert en forståelse for sammenhengen mellom lærelyst og vurdering (Bolstad, 2021). Det kan se ut til at Utdanningsdirektoratet er i ferd med å opparbeide en forståelse gjennom Meld. St. 21 og ressurssidene. Forståelsen man kan trekke frem er lærelyst under vurderingsprosessen er at eleven skal beholde eierskap og engasjement for egen læreprosess, og at eleven må få undre seg, glede seg og oppleve mestring underveis i læreprosessen.

Den overordnede delen av læreplanen har visjoner for elevenes læringsmiljø. Det trekkes frem fordi læringsmiljøet kan påvirke elevens læreprosess. I den overordnede delen står det at eleven skal ha et raust og støttende læringsmiljø der man oppmuntrer hverandre og er positive til hverandre slik at det kan fremme både sosial og faglig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Trygge og tydelige voksne skal utvikle og opprettholde trygge læringsmiljøer, i samarbeid med elevene. Elevene skal lære og erfare at alle er ulike, men at det er en ressurs. Elevene skal også oppleve annerkjennelse og få tillit, fordi det gjør at de setter pris på seg selv og andre rundt seg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Læringsmiljøet kan ha en spesielt stor betydning i arbeidet med to av de nye og overordnede tverrfaglige temaene i læreplanen, etter Fagfornyelsen. Folkehelse og livsmestring samt demokrati og medborgerskap (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13).

3 Faglig og teoretisk rammeverk

I dette kapittelet presenteres et utdrag av aktuell faglitteratur om vurdering i skolen. Det er hovedsakelig Black og Wiliam (1998) samt Engh (2011) sine faglige betraktninger om formativ vurdering som trekkes frem. Teorien til Zimmerman (2004) om selvregulert læring, samt teorien til Deci og Ryan (2000, 2000b) om selvbestemmelse presenteres for å gi et bilde på elevenes vurderinger under en læreprosess. Andre aktuelle teorier om læring eller samspill i læringsmiljøet vil også løftes frem. Kapittelet vil danne grunnlag for å kunne belyse funnene fra analysen, og vil brukes under diskusjonen i kapittel seks.

3.1 Vurderingsarbeid i skolen

Black og Wiliam (1998, s. 2) sin forståelse av vurdering er at det er all aktivitet initiert av lærer eller elever som kan brukes som tilbakemelding for å modifisere undervisningsmetoder og læringsaktiviteter. De kaller den vurderingsformen for formativ vurdering og sier at formålet er å tilpasse læringsarbeidet for å nå læringsmål (Black & Wiliam, 1998, s. 2). De hevder at deler av deres forskning om effekten av vurdering har så tydelige resultater at det er av stor interesse for både utdanningspolitikken og lærerprofesjonen (Black & Wiliam, 1998, s. 3).

Begrepet formativ vurdering er mye anvendt og et sentralt begrep i diskusjonen om vurdering i skolen. Engh (2011, s. 28) viser til at hensikten med den formative vurderingen er å bidra til eleven får innsikt i oppgaveløsning og at den skal gjøre eleven bevisst på egne læringsstrategier. Poenget er at vurderingen skal gi eleven et bedre læringsutbytte eller større grad av måloppnåelse. Lærer må derfor gripe inn og veilede elev underveis (Engh, 2011, s. 28). Begrepet underveisvurdering benyttes i satsningen VFL (Utdanningsdirektoratet, 2021a) og har da et tilsvarende meningsinnhold som begrepet formativ vurdering, *formative evaluation*, som brukes internasjonalt (Engh, 2011, s. 47). Begrepet formativ vurdering har utgangspunkt i Scrivens definisjon av begrepet fra 1967, som senere ble omformulert til dette:

«Formative evaluation is evaluation designed, done, and intended to support the process of improvement, and normally commissioned or done by, and delivered to, somebody who can make improvements.» (Engh, 2011, s. 47)

Basert på Scriven sin definisjon kan man si at formativ vurdering og undervisvurdering er vurdering som har som intensjon å utvikle, støtte og forbedre læreprosessen. Scriven påpeker at vurderingen skal gjøres av og gis til noen som kan forbedre og utvikle arbeidet som vurderes. En summativ vurdering har en annen funksjon enn formativ vurdering. Summativ vurdering er en sluttvurdering som har som hensikt å gi et bilde på det eleven har lært, og elevens nåværende kompetanse (Engh, 2011, s. 28).

Vurdering av eleven og fastsetting av elevenes læringsmål har tradisjonelt sett vært lærerens ansvar. Det var en forutsetning for undervisning og læring som endret seg når elevene fikk juridisk rett til å delta i eget vurderingsarbeid (Engh, 2011, s. 64). Som en følge av satsningen på VFL har for eksempel egenvurdering blitt en mer aktuell vurderingsform. Egenvurdering innebærer blant annet at elevene skal delta i prosessen med å fastsette egne læringsmål, avgjøre kjennetegn på måloppnåelse, bidra med egenvurdering av eget arbeide og vurdere hverandres presentasjoner (Engh, 2011, s. 64). En annen forklaring på egenvurdering er at eleven er med på å diskutere målet for det de skal lære og at eleven vurderer egen innsats underveis i arbeidet med å nå målet (Flatås, 2016, s. 9).

Vurderingskriterier kan brukes av både lærere og elever for å vurdere elevens arbeid. Kriteriene kan anses som et rammeverk som ligger til grunn for et lærere og elever har lik forståelse av det eleven skal oppnå (Sandvik & Buland, 2014, s. 45). Vurderingskriter for en oppgave eller mer overordnede læringsmål kan utformes og fastsettes av lærer alene, eller i samspill med elevene. Et annet tiltak som fremmer elevens mulighet til egenvurdering er å opparbeide det som Fjørtoft (Dobson & Engh, 2010, s. 59) kaller et fortolkningsfellesskap. Prinsippet bak det er at lærere og elever går gjennom læringsmålet og kriteriene for oppgaven til elevene før de starter arbeidet. På den måten kan de opparbeide et fortolkningsfellesskap med høyest mulig felles enighet om hva eleven skal arbeide mot, og hva både elev og lærer skal vurdere ved elevens arbeide.

Sandvik og Buland (2014, s. 11) viser til at god vurderingspraksis må utvikles både på individnivå og på skolenivå. På individnivå kan læreren differensiere arbeidsmåter og vurderingsformer, utvikle et fagspråk om vurdering og utvikle egen kompetanse til å se sammenheng mellom kompetansemål, undervisning og vurdering. For å utvikle vurderingspraksisen på skolenivå kan man for eksempel se til SKUV-prosjektet og deres funn om skoleutvikling. Det var blant annet at skoleledere må være involvert i utviklingsarbeidet, kompetanseutvikling må bygge på lærernes kompetanse og utvikles

under et samarbeid hvor det er tillit mellom alle aktørene. Profesjonsfellesskapet kan skape en prosess hvor de utvikler sin lokale kunnskap om vurdering (Fjørtoft, 2020).

Vurderingsarbeid i skolen kan også anses som en faktor som bidrar til god undervisning. Engh (2011, s. 43) hevder at det å utvikle elevenes bevissthet om det de skal lære og hvorfor de bør lære det er et kjennetegn på god undervisning. Han sier også at elevene må bli bevisst på hvordan de kan tilegne seg kunnskap og hva som kjennetegner en god prestasjon på et bestemt område. Ved å bevisstgjøre elevene på kjennetegnene for måloppnåelse har man et grunnlag for faglige samtaler i læreprosessen. Måltrettet arbeid kan oppleves som mer meningsfullt fordi oppgavene blir tydeligere og fordi eleven vet hva som forventes. Eleven kan oppleve å identifisere seg selv som en lærende, som også evner å stille kritiske spørsmål til det som skal læres ved hjelp av faglige refleksjoner (Engh, 2011, s. 76). Elever som reflekterer over egen læring blir ikke bare bevisst på hva de lærer, men også hvordan de lærer. På den måten kan eleven lære å bli mer selvstendig i egen læringsprosess (Black & William 1998, i Slemmen, 2010, s. 120).

Selv om nytten av elevenes egenvurdering nevnes i mye av faglitteraturen så er det også noen utfordringer med egenvurdering. Hopfenback (2011) viser til forskning i England hvor det ble nedlagt mye arbeid i å implementere egenvurdering når vurdering for læring ble forsøkt innført i engelske skoler. Forskerteamet hun viser til besto av James, McCormick og Black, og de fant ut at elevene må «lære å lære» og bli mer autonome. Forskerne påpekte at det er krevende for elever å se på læring med et metaperspektiv, og at elevene må lære hvordan de kan definere læringsmål, samtale om læring og vurdere seg selv.

Black og Wiliam (1998, s. 9-11) sin studie av ulike former for vurdering viser også noen utfordringer ved egenvurdering. De viser til at elevens egenvurdering kun har nytteverdi for eleven hvis eleven vet læringsmålet og hvilke mål de skal vurdere arbeidet sitt opp mot. De viser til at mange elever dessverre ikke har denne forståelsen og fungerer som rene passive mottagere av informasjon fra lærer. Det må tilrettelegges for at elevene skal få en mer helhetlig forståelse av det de skal lære. Elevene må få uttrykke sin forståelse av læringen. Da blir elevenes egenvurdering av en formativ karakter, noe som utvikler elevenes forståelse av læreprosessen. Andrade (2019, s. 3) påpeker et annet aspekt ved egenvurdering. Hun hevder at elevens egenvurdering av egen kompetanse kun har nytteverdi for eleven hvis læreren kan gi eleven formativ vurdering som hjelper eleven videre.

Black og Wiliam (1998, s. 9) hevder at klasseromskulturer med fokus på belønning i form av stjerner, vurdering i form av karakterer eller rangering av elevens resultater kan føre til at elevene blir mer opptatt av sluttresultatet enn av egen læring og at det kan føre til at lavtpresterende elever mister motivasjonen eller troen på egne ferdigheter. Formativ vurdering hvor elever ikke sammenlignes, men støttes til videre læring ut fra eget standpunkt er et bedre alternativ for den enkelte elev sin utvikling.

Black og Wiliam (1998, s. 11, 12) viser til at samtaler mellom lærer og elev kan brukes for å vurdere og eventuelt justere elevens forståelse, men deres studier viser også at denne formen for vurdering kan ha uheldige utfall. Et eksempel kan være at læreren har en tydelig forventning til hva som er riktig svar og kun leder eleven frem mot det ene svaret vil eleven miste muligheten til å tenke seg frem til egne svar. Tankeprosessen hvor eleven selv tenker seg frem til egne svar er en viktig del av læreprosessen. En annen felle lærer kan gå i er ved å stille et spørsmål høyt i klassen for å sjekke forståelsen til elevene. Svarene som kommer fra enkelte elever viser kun forståelsen deres, og trenger ikke være representativt for de øvrige elevene. Det er derfor viktig at samtaler mellom lærer og elever bærer preg av å være utforskende, reflekterende og gjennomført på en måte som sørger for at alle elever får tenkt gjennom lærers spørsmål og får mulighet til å uttrykke egne tanker. Andre eksempler på metoder som kan brukes er vurderingsskjemaer som elever fyller ut etter en økt eller et arbeide.

3.2 Læringsmiljøet

Læringsmiljøet er en mulig påvirkningsfaktor når elevene skal delta i vurderingen av egen læreprosess. Elever er i en situasjon hvor de tilbringer sine hverdager i ett fellesskap med andre. Det er en hverdag som trener de i rollen som fremtidig arbeidstager eller samfunnsdeltager. Det er viktig at lærer er oppmerksom på at læringsmiljøet kan påvirke eleven (Lorsbach & Jinks, 1999). Skolen er en arena hvor elevene søker vennskap og annerkjennelse hos medelevene. For elevene er de sosiale målene minst like viktige som de faglige. Det er viktig at lærerne tilrettelegger for et godt og trygt læringsmiljø hvor elevene unngår belastninger som krenkelser og mobbing (Bru et al. 2018, s. 19).

Et samspill i et læringsmiljø kan tolkes ut fra Bandura sin sosialkognitive teori. Bandura fremhever spesielt to typer læring, det er *observasjonslæring* og *erfaringslæring*. Ved observasjonslæring

iakttar elevene andre medelever eller lærere, som blir modeller for egen atferd. Elever trenger ikke ha noen ytre observerbar atferd med observasjonslæring. Ved erfaringslæring tester elevene en atferd og erfarer konsekvensene av atferden (Stray & Wittek, 2016, s. 190). I læringsmiljøer hvor elevene opplever støtte fra medelever og lærer vil elevene observere at andre elever støttes i sin læreprosess. Det kan føre til at elevene vurderer læringsmiljøet som trygt og at de søker støtte for læring fra lærere eller andre medelever.

Bandura sin teori om mestringsforventning (self-efficacy) kan brukes for å forstå elevene sine handlinger. Teorien er at self-efficacy er «oppfatningen av egen kapasitet til å organisere og utføre de handlinger som er påkrevd for å gjennomføre en gitt oppgave eller prestasjon» (Stray & Wittek, 2016, s. 191). Ifølge teorien kan det være elever i et klasserom som har både kunnskaper og ferdighetene til å utføre en oppgave, men som ikke evner å organisere egen kognisjon, motivasjon og emosjonelle tilstand for å utføre oppgaven (Stray & Wittek, 2016, s. 191). Det er den manglende forventningen til egen mestring som gjør at eleven ikke forsøker å utføre oppgaven. Man kan tenke at et støttende læringsmiljø, som gir eleven gode læringserfaringer, kan bygge opp elevens egen mestringsforventning.

For at elevene skal kunne forstå og akseptere hverandres behov må de kunne sette seg inn i deres situasjon og vurdere deres følelser, ønsker og hensikter (Rønhovde, 2010, s. 92). Teorien *theory of mind* har som hensikt å forklare dette (Frith & Frith, 2005, s. 644). Dersom en elev for eksempel har behov for å bruke hørselvern i klasserommet, på grunn av en diagnose, for å dempe støyen og inntrykkene fra omgivelsene vil det kreve at medelevene setter seg inn i den elevens behov. De må forstå at elevens følelse fra omgivelsene er støy og uro, og de må forstå at hensikten bak bruken av øreklokkene for eksempel er å kunne stenge ut endel lyder. *Theory of mind* er at vi forklarer individeres oppførsel basert på individets kunnskap, overbevisning og ønsker. Hvis det er en konflikt mellom det individet tror og det som er virkelighet, er det menneskets tro som avgjør handlingen og oppførselen (Frith & Frith, 2005, s. 644). Frith og Frith (2005, s. 645) forklarer at mennesket bruker *theory of mind* når de kan forklare en konflikt mellom en falsk antagelse og faktisk virkelighet. I et klasserom vil det vekke oppmerksomhet hvis en elev bruker synlig hørselvern. En elev som har aksept for eleven som må bruke hørselvern, og kan forklare hvorfor, bruker *theory of mind*. Fenomenet kalles også *mind reading* eller *mentalizing* (Frith & Frith, 2005, s. 645).

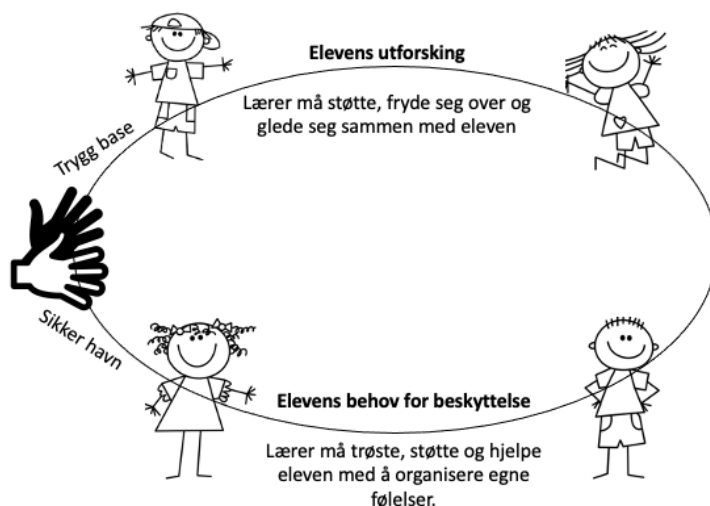
3.3 Relasjon mellom lærer og elev

Lærerrollen er omtalt som en relasjonsprofesjon og det å skape og ivareta sosiale relasjoner er en viktig del av læreryrket (Barnett mfl. 1987, sitert i Mausethhagen og Kostøl, 2014, s. 231). Elever som opplever en omsorgsfull relasjon til sin lærer får ofte en større interesse for fagene, mer forståelse for sine elever og økt selvtillit i læringsprosessen (Noddings, 2004, sitert i Mausethhagen og Kostøl, 2014, s. 232). Samtaler mellom lærer og elev er viktig fordi barnet bruker språket som en medierende artefekt for å nå sine mål. Vygotsky oppdaget at kompliserte oppgaver krevde at barnet brukte stemmen for å kommunisere, tillegg til øyne og hender. Elever som bruker stemmen sin for å søke støtte fra omgivelsene sine har mulighet til å få den støtten og hjelpen som eleven trenger for å løse oppgaver som eleven ikke kan løse alene (Vygotsky, 1978, s. 26). Samtalen med læreren som en støtte for barnets utvikling hjelper barnet å komme i sin proksimale utviklingszone. Den proksimale utviklingssonen til eleven kan beskrives som et område for utvikling hvor eleven kan lære noe ved hjelp av andre. Uten hjelp fra andre vil få begrensede muligheter for utvikling.



Figur 1: Illustrasjon av den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, modell vist i Stray og Wittek, 2016, s. 164).

Circle of security (trygghetssirkelen) er et verktøy som brukes i foreldreprogram for å bedre relasjonen mellom barnet og elev. Den tar utgangspunkt i John Bowlby sin teori om tilknytning. Ifølge teorien har barn behov for en trygg base for utforsking og en sikker havn hvis eller når de trenger beskyttelse og trøst (Bru et al., 2018, s. 135). Tanken bak trygghetssirkelen kan også overføres til skolen. Den øvre delen av sirkelen kan representere elevens læringsarena på skolen. Elevens behov i den øvre del av sirkelen er støtte fra lærer under utforsking, samt at lærer fryder seg over eleven, hjelper til og har det gøy sammen med eleven (Bru et al., 2018, s. 136). I den nedre delen av sirkelen vil elevens behov vise seg som behov for beskyttelse, trøst og godhet fra lærer. Lærers oppgave vil også være å hjelpe eleven å organisere følelsene (Bru et al., 2018, s. 137). I modellen av trygghetssirkelen som er gjengitt nedenfor og produsert i anledning denne oppgaven, er det hendene som representerer læreren.



Figur 2: Trygghetssirkelen. Modifisert etter beskrivelsene i Bru et al. (2018, s. 135).

3.4 Teori om selvregulert læring

Elever som deltar i egen læreprosess ved å reflektere metakognitivt over egen læring og aktivt handler for å lære, omtales som selvregulerte (Zimmerman, 2007, i Flatås, 2016, s. 10). Å bli en selvregulert elev er en kompleks og sammensatt prosess hvor eleven setter egne mål for læring, velger en læringsstrategi, overvåker egen læreprosess og samtidig prøver å styre egen motivasjon, kognisjon og atferd (Stray & Wittek, 2014, s. 197). For å kunne bli selvregulerte må elevene få muligheten til å involveres i avgjørelser om hvordan de skal lære og delta i egenvurdering (Flatås, 2016, s 10).

Teorien om selvregulert læring, *self regulated learning (SRL)*, er ofte brukt om studenter på høyere utdanningsnivåer (Pintrich, 2004, s. 385). Teorien kan likevel brukes for å forstå hvordan elever kan bli selvregulerte på lavere utdanningsnivåer, og er tatt med for å kunne belyse hvordan læreren på mellomtrinnet kan støtte og utvikle elever mot å bli selvregulerte. Teorien bak SRL er at individet kan konstruere egne mål. De kan også danne en strategi for å nå målet ved hjelp av informasjon i omgivelsene og kunnskap de har fra før. Individet kan selv finne meningen, altså motivasjonen, for å utføre oppgaven. Ifølge teorien om SRL har individet mulighet til å overvåke og kontrollere deler av sin kognisjon, motivasjon og atferd, men det vil delvis avhenge av blant annet miljøet de er en del av. Hvor selvregulert en elev kan være i egen læreprosess vil altså avhenge både av individets motivasjon, kognisjon, oppførsel og miljøet de er en del av (Pintrich, 2004, s. 387, 388).

Teorien om SRL har fire faser med ulikt innhold, som eleven gjennomgår ved gjennomføring av en arbeidsoppgave (Pintrich, 2004, s. 390). Innholdet i fasene som er mest aktuelt på mellomtrinnet er valgt ut og vises nedenfor¹.

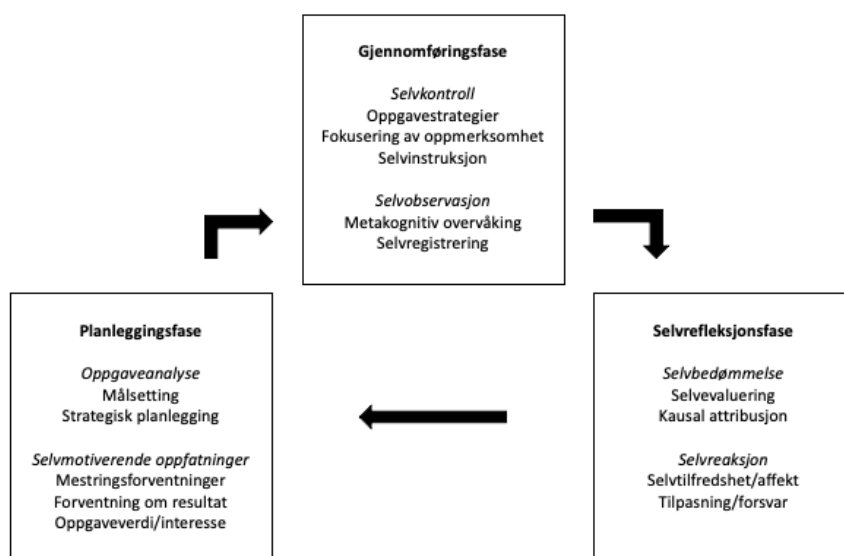
	Kognisjon	Motivasjon/følelser	Oppførsel	Kontekst
Fase 1: forhåndsvurdering, planlegging og aktivering	Setter mål for læring Vurderer kjennskap til området	Vurderer å gå inn for å nå målet. Vurderer egeninnsats som skal legges ned. Vurderer hvor relevant oppgave er og interesse for oppgave.	Planlegger og vurderer tidsbruk	Antagelse om oppgave og kontekst
Fase 2: Overvåking:	Overvåker egen kognisjon	Følger med på egen motivasjon og følelser	Følger med på tidsbruken, egeninnsatsen og mulig behov for hjelp	Følger med på endringer i oppgave og kontekst
Fase 3: Kontroll:	Velger egnede læringsstrategier	Velger strategi for å klare oppgaven, holde på motivasjon og kontrollere følelser	Øker/minker egeninnsats. Kan søke hjelp om oppgaven føles vanskelig	Endrer eller forlater kontekst.
Fase 4: Reaksjon og refleksjon:	Gir seg selv en kognitiv dom	Følelsesmessige reaksjoner.	Velger oppførsel	Evaluerer oppgave

Tabell 1: Pintrich sitt rammeverk for selvregulert læring (Pintrich, 2004, s. 390).

¹ Tabellen kan sees i sin helhet som vedlegg 4.

Tabellen gir et bilde på hvilke avgjørelser den selvregulerte eleven tar stilling til. Den gir også et bilde på hvor mange hvor mange situasjoner som krever at eleven vurderer egen læreprosess. Vi kan se at eleven både vurderer egne forkunnskaper, hvor relevant oppgaven er for eleven, hvor stor egeninnsats eleven vil legge ned, hvor fornøyd eleven er med egen måloppnåelse og flere andre spørsmål.

Zimmerman har også en teori om hvordan selvregulert læring foregår. I hans modell er det tre faser. Det er en planleggingsfase, en fase for utførelse og viljekontroll og en selvrefleksjonsfase (Stray & Wittek, 2014, s. 204). I den første fasen, *planleggingsfasen*, har eleven to hovedprosesser. Det er å sette seg et mål og velge strategi for å nå målet. Elevens oppfatning av oppgaven vil ha betydningen i denne fasen. Zimmerman hevder også at motivasjon er en forutsetning for selvregulering. Mestringsforventningene (self-efficacy), som er elevens forventning om å klare oppgaven og interessen for oppgaven har stor betydning for målet eleven setter (Stray & Wittek, 2014, s. 204). I den andre fasen, *gjennomføringsfasen*, er det også to hovedprosesser. Det er selvkontroll og selvobservasjon, som har stor overenstemmelse med overvåking og regulering innen metakognitive teorier. I følge Zimmerman kan eleven bruke selvkontroll for å styre oppmerksomheten eller gi seg selv instruksjoner for å gjennomføre oppgaven. Ved selvobservasjon vurderer eleven egen innsats og ser det i sammenheng med omgivelsene, resultatet av oppgaveløsningen eller oppgavesituasjonen (Stray & Wittek, 2014, s. 204). Også i den siste fasen, *selvrefleksjonsfasen*, består av to hovedprosesser. Det er selvbedømmelse og selvreaksjon. Da måler elevene eget resultatet mot en standard (Stray & Wittek, 2014, s. 204).



Figur 3: De sykliske fasene i Zimmerman sin modell om selvregulert læring (Stray & Wittek, 2014, s. 205).

3.5 Teori om selvbestemmelse

Deci og Ryan sin teori, *Self Determination Theory (SDT)*, er en empirisk basert teori om individets oppførsel og personlige utvikling. Teorien har en psykologisk tilnærming og graderer individets motivasjon. Målestokken for motivasjonen er fra *kontrollert motivasjon* utenfra, til *autonom motivasjon*, innenfra (Ryan & Deci, 2017, s. 3). Deci og Ryan beskriver teorien sin som en organisk teori som tar hensyn til psykologisk vekst, integritet og velvære. Teorien legger til grunn at individet er nysgjerrig, fysisk aktivt og sosialt. Deci og Ryan (2017, s. 5) mener at individet må oppleve kompetanse, autonomi og tilhørighet for å være tilfredsstilte og indre motiverte. Behovet for kompetanse, autonomi og tilhørighet omtales som tre psykologiske behov.

De tre fundamentale behovene oppdaget Deci og Ryan (2000b, s. 232) ved analyser av empiri, når de undersøkte den indre motivasjonen til individet. Når det gjelder det psykologiske behovet *kompetanse* oppdaget de at negative tilbakemeldinger, som gjør at individet føler seg inkompetent, kan redusere den indre motivasjonen. Behovet for *tilhørighet* anså de ikke som like viktig for den indre motivasjonen som autonomien og kompetansen, men de oppdaget at elever som følte seg oversett av lærer kunne miste sin indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000b, s. 235). *Autonomi* som et psykologisk behov ble oppdaget blant annet når elever som ble ytre styrt ved trusler, overvåking og tidsfrister, fikk redusert sin indre motivasjon (Deci og Ryan, 2000b, s. 234).

Forskningen til Deci og Ryan (2017, s. 352) viser at barn kan bli indre motiverte hvis de opplever at deres behov for autonomi ivaretas, og at de støttes i sin utforskning læring, og mestring. I motsatt fall, at de har kontrollerende omgivelser, så kan deres indre motivasjon reduseres. De sier at undervisningen ofte kan bære preg av forhåndsdefinerte mål for læringen og fastsatte metoder som er typiske for aldersgruppen, uten at det tas hensyn til elevens ferdigheter og interesser. Elevenes indre motivasjon for oppgaven overses ofte i planleggingen av undervisningen (Deci og Ryan, 2017, s. 352). Deci og Ryan (2017, s. 18) forklarer at elever som opplever kontrollerende læringsmiljøer blir avhengig av styrt regulering fra lærer. De mener det fører til en mer overfladisk læring.

Det er motivasjonen for å utføre en oppgave som er grunnlaget for teorien. Alle elever har en grad av motivasjon for en oppgave, deres motivasjon kan graderes fra lite til mye, men det er også ulike former for motivasjon. En elev kan for eksempel være motivert for å utføre en oppgave hvis eleven synes oppgaven er interessant, hvis eleven ønsker anerkjennelse fra lærer/foreldre eller hvis eleven

ser gode karakterer som en motivasjon (Deci & Ryan, 2000, s. 54). Hovedsakelig skiller man mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon kan komme når eleven opplever oppgaven som interessant eller at eleven liker oppgaven. Den klassiske forståelsen av ytre motivasjon er motivasjon fra ytre faktorer. Eleven kan ofte være motvillig til å la seg motivere av ytre faktorer (Deci & Ryan, 2000, s. 55).

Deci og Ryan har vært mer opptatt av å se på ulike typer motivasjonsfaktorer for individet ved utførelse av oppgaver, enn mengden motivasjon. De skiller mellom autonom og kontrollert motivasjon. Kontrollert motivasjon er ytre belønning i form av for eksempel penger, karakterer eller sosial status (O'Hara, 2017). Autonom motivasjon styres av et indre ønske om å prestere eller få til noe. I en studie oppdaget Deci at deltakere som mottok penger for å utføre en oppgave mistet interessen for oppgaven når de fikk beskjed om at de kunne avslutte. Blant de som ikke fikk penger for å utføre en oppgave var det noen som ønsket å fortsette å løse oppgaven selv om de ikke måtte det (O'Hara, 2017).

I teorien om SDT graderes heteronomi opp mot autonomi. Heteronomi anses som atferd som er styrt utenfra og er det motsatte av autonomi. Det er fem nivåer av autonomi i modellen. Det laveste nivået er motivasjon som er *eksternt regulert*. Det neste nivået er når motivasjonen er *introjisert*, det er når individet reflekterer noe over påvirkningen av ytre regulert påvirkning og delvis er indre motivert. Det tredje nivået er når motivasjonen er *identifisert*. Da har individet noen indre verdier som motivasjon for utførelse av oppgaven. Det fjerde nivået av autonomi er når individet opplever at oppgaven er i tråd med indre verdier, de opplever at motivasjonen er *integrert*. Det femte nivået av autonomi er *iboende motivasjon*, det er når motivasjonen er basert på en interesse for å utføre oppgaven (Deci & Ryan, 2006, s. 1563).

4 Metode

Metoden som er brukt for å besvare forskningsspørsmålet er semistrukturerte intervjuer av tre lærere. Hvert intervju har en varighet på ca. 40 minutter. Intervjuene er transkribert og analysert etter en abduktiv tilnærming til datamaterialet, og hovedsakelig inspirert av tematisk analyse slik Braun og Clarke (2006, s. 80) beskriver det. Metodens forankring er fenomenologisk, men til dels også hermeneutisk. Andre temaer som presenteres i metodekapittelet er en begrunnelse og redegjørelse for den semistrukturerte intervjumetodikken samt en beskrivelse av planleggingsfasen før intervjuene. Til slutt vil metodens reliabilitet og validitet drøftes, i tillegg til at aktuelle etiske refleksjoner løftes frem.

4.1 Fenomenologi og kvalitativ forskning

Når begrepet fenomenologi brukes i forbindelse med kvalitativ forskning viser det til at man skal forstå fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). I følge Gadamer kan man ikke møte et menneske, en begivenhet eller noe annet man skal forstå i verden, uten å ha en forforståelse eller en forventning om det man skal møte (Kvarv, 2021, s. 152).

Gadamers filosofi vil gjøre det nærmest umulig å samtidig være tro mot den fenomenologiske filosofi. Ifølge fenomenologisk filosofi skal forskeren være tro mot fenomenene og beskrive de, fremfor å forklare og analysere. Man skal lytte, holde øynene åpne og se, men ikke tenke. Som forsker skal man ikke ta stilling til om opplevelsesinnholdet er ekte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

Dalen (2011) viser til Gallagher (1992) når hun hevder at den som intervjuer alltid vil ha en forforståelse som må benyttes i møte med informantens slik at har forståelse for informantens opplevelser. Det kan man tolke som at intervjueren må være objektiv, lytte og se, men også bruke sin forforståelse i møte med informantens i en slik grad at man forstår og kan stille oppfølgingsspørsmål. Kvale og Brinkmann (2015, s. 47) bekrefter dette når de viser til at man skal forstå fenomener ut fra informantens livsverden, og lese mellom linjene når informantens forteller om sine opplevelser. Et implisitt budskap kan man avkrefte eller bekrefte ved hjelp av oppfølgingsspørsmål. De hevder at forskerens rolle er å spørre informantene hvorfor de handler og opplever slik de gjør.

Studien hviler på en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming. Ifølge Brinkmann (2015, s. 45) er kvalitative intervjuer en del av fenomenologien fordi det viser til en interesse for å forstå fenomener ut fra informantene sine beskrivelser. Vi får tilgang til informantenes virkelighetsoppfatning av virkeligheten. Kvarv (2021, s. 154-157) sier derimot at kvalitative intervjuer tilhører hermeneutikken fordi analysen av intervjuet er basert på tolkning av tekst i form av skrift eller tale. Ved kvalitativ forskning forsøker man å identifisere mønstre i datamengden og se sammenhenger som gjør at forholdet mellom fenomener kan bli synlige.

4.2 Kvalitativt forskningsdesign

Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å forklare og forstå fenomener slik de fremstår i en persons livsverden og virkelighetsforståelse (Dalen, 2011, s. 15). Hensikten er å studere og trekke slutninger om ulike fenomener. Det er det som blir sagt og gjort som skal forstås i forskningen, og andre metoder som opptelling er underordnet ((Kvarv, 2021, s. 154). Kvalitative forskere hevder at forskningen deres er kontekstuell og at fenomener må undersøkes i den sammenheng de oppstår (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 114). I denne oppgaven er det fenomenet *lærers vektlegging ved elevenes inkludering i vurderingsarbeidet* som skal undersøkes, ut fra et lærerperspektiv.

Lærerperspektivet er valgt blant annet fordi forskningen fra FIVIS (Sandvik & Buland, 2014, s. 11, 12) avdekket at implementeringen av VFL har vært ulik ved skolene, at graden av elevmedvirkning har vært jevnt over lav. De fant også ut at satsningen VFL kan synes å være for instrumentell.

Lærernes erfaringer med fenomenet kan gi innsikt i hva de vektlegger som viktig, og innspill til hvordan man kan involvere i vurdering av egen læreprosess.

4.3 Semistrukturert intervju

Informantintervju kan avdekke personlighetstrekk og holdninger hos informantene (Kvarv, 2021, s. 158). Utfordringen med informantintervjuer er at jeg kun får innsikt i informantenes refleksjoner og praksisfortellinger. Innsynet i den faktiske gjennomføringen av elevvurderingen blir dermed begrenset. Det blir heller ikke mulig å foreta generelle slutninger om hvordan elever bør inkluderes i vurderingen av egen læreprosess når man bruker en kvalitativ metode. Et intervju vil likevel ha potensiale til å få frem den enkelte lærer sine erfaringer.

Metoden som skal benyttes for å innhente empiri er semistrukturerte intervju med 3 informanter, med en varighet på ca. 40 minutter per intervju. Informantene fikk utdelt intervjuguiden og informert samtykke i forkant av intervjuene. De fikk intervjuguiden fordi det ble ansett som hensiktsmessig at informantene hadde tenkt gjennom tematikken og aktivert sin refleksjoner rundt emnet.

4.4 Forarbeid, utvalg og gjennomføring

Det første steget for å starte undersøkelsen var å lage en prosjektskisse som kunne legges ved søknaden til Norsk Senter For Forskningsdata (heretter forkortet til NSD) om å godkjenne prosjektet. En intervjuguide måtte også utvikles og legges ved søknaden til NSD. Når prosjektet var godkjent² kunne arbeidet med å forberede intervjuet starte.

4.4.1 Forarbeid

I forkant av intervjuene ble det gjort ulike forberedelser for å styrke intervjuenes kvalitet. Det faglige emnet for undersøkelsen, elever som vurderer egen læreprosess, ble studert i form av tidligere forskning på området og teori om emnene. Det ble også gjort studier av litteratur om forskningsintervju og profesjonelle samtaler.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 140) viser til tre spørsmål som er sentrale når man skal planlegge en intervjuundersøkelse. Det er spørsmålene om hvorfor, hva og hvordan man gjennomfører intervjuet. Her er de tre spørsmålene besvart med utgangspunkt i denne masteroppgaven.

Hvorfor? Formålet med intervjuet er å få innsyn i erfaringene til informantene og finne ut hvilke erfaringer lærerne har med inkludering av elevene i vurdering av egen læreprosess. Formålet kan konkretiseres ved hjelp av to delmål. Det første delmålet med intervjuet er å avdekke hva lærerne legger i begrepet egenvurdering og på hvilke måter de har lagt til rette for elevenes egenvurdering. Under dette delmålet er det aktuelt å avklare hvilke metoder læreren bruker for egenvurdering hos eleven. Hvorvidt læreren har opplevd at det har vært nødvendig å ha særskilt opplæring av elevene for at de skal forstå meningen med egenvurdering er også aktuelt å avdekke. Det andre delmålet var

² Godkjenningen fra NSD er lagt med som vedlegg 3.

å avdekke lærerens opplevelse av å bruke egenvurdering og hvorvidt det kan påvirke elevenes motivasjon for læring, og om læring kan oppleves som mer meningsfullt som en følge av egenvurdering.

Hva? Kvale og Brinkmann (2015, s. 140, 141) trekker frem at man må samle forhåndskunnskap om emnet før man startet intervjuet. Dette punktet er som nevnt ivarettatt i form av studier om emnet i forkant av intervjuet. Som intervjuer må man tenke gjennom hvilke aspekter man vil belyse i intervjuet, og deretter vurdere de opp mot teoretiske aspekter i analysen av intervjuene. I denne masteroppgaven er det viktig at lærerens erfaring med metoder for egenvurdering belyses, samt om læreren opplever at eleven motiveres. Det er derfor viktig at jeg, som intervjuer, har teoretisk og faglig kunnskap om begge emnene i forkant av intervjuet. Da kan jeg stille relevante oppfølgingsspørsmål og utarbeide en intervjuguide som kan belyse problemstillingen tilstrekkelig.

Hvordan? Under dette punktet står det at man må forberede seg til intervjuet ved å erverve kunnskap om intervju- og analyseringsteknikker, for deretter å velge en teknikk som brukes under intervjuet. Teknikken som har blitt valgt er semistrukturert intervju og teori om intervjuteknikken har vært gjenstand for studier og refleksjon før intervjuet. Det ble også gjennomført et pilotintervju under utviklingen av intervjuguiden.

4.4.2 Utvalg

Utvalgskriteriene for informantene var opprinnelig at de eksempelvis skulle være ukjente for meg som forsker. Det var for å kunne innta en mer nøytral forskerrolle. Forskerens rolle kan påvirkes av deltakerne i det kvalitative intervjuet, og det kan bli nære samspill med informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Andre utvalgskriterier var at informantene skulle ha jobbet som lærer i minst to år på mellomtrinnet og ha minst fem års erfaring fra skolen, samt ha arbeidet bevisst med VFL.

Å rekruttere informanter i henhold til utvalgskriteriene viste seg å være utfordrende. Samfunnet var i en situasjon hvor flere skoler måtte gjeninnføre tiltak på grunn av korona og smitteutbrudd. Flere av skolene og personene jeg kontaktet følte allerede at kapasiteten til lærerne var på bristepunktet. Det virket ikke som at de mulige informantene hadde interesse for å delta i et intervju. For å sikre kvaliteten på dataene i studien valgte jeg å rekruttere informanter ut fra eget nettverk. Da kunne jeg sikre at jeg fikk tak i informanter som hadde et ønske om å delta. Jeg antok at interessen for

deltagelse kunne påvirke informantenes svar og ønske om å dele av sine erfaringer under intervjuet. Ulempen var at min rolle som forsker ikke ble like nøytral, fordi jeg hadde kjennskap til informantene jeg rekrutterte. Den store fordelen med kjennskapet til informantene ble at jeg kunne kontakte personer som jeg har stor tiltro til. Utvalgskriteriene for de nye informantene var fortsatt at vedkommende må ha jobbet som lærer i minst to år på mellomtrinnet og at informantene må ha minst 5 års erfaring fra arbeid i skolen. I tillegg var kriteriet at lærerne er bevisste på elevenes behov og har arbeidet bevisst med å inkludere elevene i vurderingen av egen læreprosess. Kjønn og alder er ikke av betydning.

Antall informanter som er egnet i denne undersøkelsen avhenger av problemstillingen som skal undersøkes og tiden som er tilgjengelig. Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) sier at 10-15 personer kan være vanlig i intervjuundersøkelser, men at det avhenger av tiden som er til rådighet. De trekker også frem at det er bedre å ha et mindre antall informanter og bruke mer tid på forberedelser og analyse av intervjuene. Det ble derfor bestemt at det skal være tre informanter, fordi hensikten er å få innsikt i deres livsverden og erfaringer, og fordi generalisering av funn ikke er et mål.

4.4.3 Gjennomføring

Når man bruker intervju som metode sier Kvarv (2021, s. 154-158) at forskeren kan oppheve subjekt- og objektrelasjonen som er typisk for naturvitenskapen og ta del i en situasjon hvor partene interagerer og kommuniserer. Hvis intervjusituasjonen er tett opptil hverdagssamtalen oppfattes det som en styrke. Dalen (2011, s. 32) beskriver intervjusituasjonen som en dialog hvor intervjupersonens opplevelser er i fokus. Intervjueren er i en rolle som forsker og skal være forberedt ved å ha tematikk og spørsmål klart, men holde tilbake egne synspunkter og oppfatninger.

I en intervjusituasjon vil det ofte være slik at den som intervjuer har makt i form av mer kunnskap om emnet. Asymmetrien kan påvirke kommunikasjonen og informasjonen som gis av den som intervjues. Ved å ta hensyn til det asymmetriske forholdet og reflektere rundt intervjuers makt kan intervjueren minimere uheldige effekter (Rachlew et al., 2020, s. 33). Asymmetrien i en intervjusituasjon bør være gjenstand for refleksjon, men en viss grad av asymmetri er nødvendig fordi intervjuer har det profesjonelle ansvaret. Intervjuer kan sørge for å vise empati og opparbeide en profesjonell tillit ved å være åpen, ærlig og vise respekt (Rachlew et al., 2020, s. 35). Kvale og Brinkmann (2015, s. 160) sier at de første minuttene i et intervju er avgjørende og at de som blir intervjuet vil danne seg en mening om intervjueren. De hevder det er viktig at intervjueren er

avslappet, viser interesse og er en oppmerksom lytter. Intervjueren må ha en briefing før intervjuet starter og være tydelig på hva hensikten med intervjuet er, hvordan opptak av intervjuet vil foregå og spørre om den som intervjues har noen spørsmål. Intervjuet kan avsluttes med en debriefing hvor intervjuer spør om den som intervjues har mer på hjertet.

4.5 Metode for analyse

Fremgangsmåten for analysen er hovedsakelig inspirert av tematisk analyse slik Braun og Clarke (2006, s. 80) beskriver det. De forklarer tematisk analyse som en metode hvor man leter etter mønstre i et kvalitativt datamateriale og at empirien er styrende. En empirinær tilnærming til materialet er en induktiv metode hvor man koder nedenfra og ser bort fra problemstillingen eller forskerens teoretiske standpunkt eller problemstilling (Braun & Clarke, 2006, s. 84; Anker, 2020, s. 77). Det må påpekes at forskeren ikke vil være i stand til å ta fullstendig avstand fra sin forforståelse og at det vil påvirke fortolkning av dataene (Kvarv, s. 234). Som forsker må vi være bevisst at vår egen forforståelse kan stå i veien for en ren objektiv lesning av datamaterialet (Nilssen, 2012, s. 70). I mitt tilfelle hadde jeg lest mye faglitteratur om vurdering i forkant av intervjuene. Braun og Clarke (2006, s. 86) hevder at den induktive lesingen av dataene vil forbedres om man avventer litteraturstudier av tematikken man undersøker.

Fremgangsmåten for analysen i denne oppgaven derfor er en kombinasjon av tematisk analyse i tråd med Braun og Clarke sin beskrivelse, og den abduktive tilnærmingen som Anker (2020, s. 79) forklarer. Ved en abduktiv tilnærming veksler man mellom den induktive/empirinære kodingen og den deduktive/teorinære kodingen basert på teori og forskningsspørsmål (Anker, 2020, s. 79).

De første stegene i analysen ble gjort i tråd med den tematiske analysen (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Transkribering av intervjuene var steg en, etterfulgt av en gjennomlesning hvor man skriver ned de første tankene man får. Det neste steget var å forsøke å kode teksten.

4.5.1 Koding

Når intervjuene var ferdig transkribert satt jeg igjen med noen hovedinntrykk av det hver enkelt informant vektla under intervjuet. Det utpekte seg også noen åpenbare likheter og ulikheter mellom utsagnene til informantene. Jeg så for eksempel umiddelbart at alle de tre lærerne mente at det

viktige var elevenes trivsel på skolen, relasjoner og skolearbeidets relevans for eleven. Det var tre åpenbare funn, i form av at det var forhold som alle tre påpekte ofte. Det var vanskelig å umiddelbart se relevansen for elevens egenvurdering. For å få en oversikt over datamaterialet og forstå det bedre valgte jeg derfor å gjøre det som Nilssen (2012, s. 95) og Anker (2020, s. 75) kaller for koding. Det betyr at jeg i første omgang leste gjennom materialet og foretok en koding ovenfra, også kalt teoretisk koding (Anker, 2020, s. 79). Ved teoretisk koding er det problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål eller teori som styrer hvilke koder man bruker, det er en deduktiv form for koding. I den fasen opplevdes materialet som stort og overveldende, og det resulterte i at jeg benyttet ca. 15 ulike koder. Eksempler på koder som ble brukt er *fastsette mål*, *fremgangsmåte*, *relasjon*, *kriterier* og *fastsette mål*. Kodene hjalp meg til å få et nytt inntrykk av materialet, men jeg opplevde fortsatt at jeg ikke fikk frem det mest interessante eller klarte å skape sammenhenger.

Nilssen hevder at forforståelsen ofte vil styre hva vi ser etter. Forforståelsen vår blir synlig for oss når vi møter noe som bryter med det forutinntatte. Det er gjerne da vi begynner å stille spørsmål og undre oss (Nilssen, 2012, s. 70). Min forforståelse var at mine informanter skulle fortelle mer om den praktiske gjennomføring av egenvurdering ettersom min problemstilling var formulert for å avdekke lærere sine erfaringer med elevenes faglige egenvurdering³ og fordi intervjuguiden var utformet for å belyse problemstillingen⁴. Jeg hadde også en forventning om at lærerne ville svare mer i tråd med det jeg hadde lest av teori om vurderingspraksis i skolen. Bruddet med mine forventninger og min forforståelse var at informantene var opptatt av å prate om de faktorene som kan påvirke vurderingspraksisen for eleven. Derfor valgte jeg å foreta en ny gjennomlesing hvor jeg kodet nedenfra, altså en empirinær koding. Det er en induktiv form for koding. Når man kombinerer de to metodene kalles det for abduktiv analyse (Anker, 2020, s. 79).

Alt arbeid ble gjort i samme digitale dokument slik at jeg kunne sammenligne kodene og sitatene. Under den empirinære kodingen oppdaget jeg nye sitater av interesse, og disse fikk ofte nye koder basert på begrepene som informantene brukte. Jeg startet også en opptelling av hvor mange sitater jeg hadde med ulike koder. Det var for å finne ut hvilke koder som ble oftest brukt. Etter den empirinære kodingen endte jeg opp med 26 koder. Jeg hadde også en oversikt over hvor ofte hver

³ Problemstillingen var «*hvilke erfaringer har norsklærere på mellomtrinnet med elevens faglige egenvurdering og dens påvirkning på elevens lærelyst?*» under intervjuet, den ble senere omarbeidet.

⁴ Intervjuguiden kan sees som vedlegg 1.

enkelt kode ble benyttet. Det må påpekes at den eneste hensikten med opptelling var for å se hvilke koder som ble oftest benyttet og dermed forstå hva som kunne være de mest fremtredende funnene i materialet. Braun og Clarke (2006, s. 82) hevder at det ideelt sett vil være mange forekomster av de samme temaene, men at det ikke trenger å bety at det er det mest interessante ved materialet. Ved en kvalitativ analyse påpeker de at forskeren må avgjøre hva som er det mest aktuelle.

Under opptellingen oppdaget jeg at de hyppigst brukte kodene var *bevisstgjøring, kriterier, forventning, fremgangsmåte, trygghet og relevans*. Under opptellingen ble det tydelig hvilke koder jeg hadde benyttet og jeg oppdaget det som Braun og Clarke (2006, s. 89) beskriver at skjer i fase to av den tematiske analysen, at man identifiserer kodene og sjekker de mot tekstutdragene. Når det gjelder koden forventning oppdaget for eksempel at jeg hadde brukt koden *forventning fra lærer til elev og elevens forventning til eget arbeid*. Sitatene som hadde den koden hadde en tydelig sammenheng, og kunne dermed samles til koden forventning. Nå ble det, slik Braun og Clarke beskrev, enklere å identifisere kodene jeg burde bruke. Den samme oppdagelsen hadde jeg knyttet til *lærer modellerer vurdering* og *støtte fra lærer*. Begge kodene ble brukt om tilfeller hvor lærer fortalte hvordan de kunne modellere egenvurdering for eleven eller veilede eleven ved egenvurdering, i form av en samtale. Kodene *bevisstgjøring fra lærer* og *bevisstgjøring hos elev* kunne også samles til koden bevisstgjøring. Jeg opplevde det som Anker (2020, s. 80) kaller for en bevegelse mellom empirisk materiale, forskningsspørsmål og teori, hvor koder spisses. Under denne prosessen, som er en del av den abduktive analysen, ble det ikke bare enklere å identifisere koder, men jeg oppdaget nye sammenhenger i materialet. Det var sammenhenger jeg ikke klarte å oppdage under den deduktive tilnærmingen til teksten, og jeg opplevde at teksten ga meg nye inntrykk og ideer som jeg bare kunne oppdage ved å legge minst mulig vekt på min forforståelse.

4.5.2 Utvikle temaer

I den tredje fasen av analysen hadde jeg en lang liste med koder. Fasen ble innledet med å samle lignende koder, slik Braun og Clarke (2006, s. 89) sier at man gjør ved en tematisk analyse. Ved å samle lignende koder var det mulig å se fellestrekk og finne overordnede temaer som var dekkende for samlingen av koder. Ifølge Braun og Clarke (ibid) er det nyttig å bruke visuelle representasjoner i denne fasen for å sortere kodene i henhold til de ulike temaene. For å visualisere inndelingen av temaene ble det konstruert en modell som viste temaene med tilhørende koder. Det ble et nyttig visuelt hjelpemiddel som gjorde det mer oversiktlig å holde orden på temaer med tilhørende koder. Det ble totalt 4 temaer. Det første temaet ga jeg navnet grunnleggende, under det temaet var det

grunnleggende faktorer som må være på plass før man starter med egenvurdering. Eksempler på koder i dette temaet var *læringsmiljø og trygghet*. Det neste temaet var *forutsetninger*, her var det koder som læringsmål og kriterier. I det tredje temaet var det *påvirkning* som ble overskriften, her samlet jeg koder som forventning og støtte. I det siste temaet, som ble kalt *fremgangsmåte*, var det ulike fremgangsmåter for egenvurdering.

Det ble også nødvendig å justere problemstillingen på dette tidspunktet, fordi omdreiningspunktet i materialet var de mange faktorene rundt en vurderingssituasjon.

4.5.3 Kritisk gjennomgang av temaer

Den kritiske gjennomgangen av teamene med tilhørende koder skjer i denne fasen. De kodede sitatene ble samlet i et digitalt program for skrivebehandling. Under hvert tema samlet jeg alle sitater som tilhørte temaene. Braun og Clarke (2006, s. 91) sier at det er to steg i denne fasen. Det første steget er å evaluere de kodede sitatene og vurdere om de har en sammenheng.

Underveis i sorteringen av sitater i henhold til fastsatte temaer ble det nødvendig å vurdere om kodene var koblet til rett kategori. Koden motivasjon er et eksempel på en kode som opprinnelig var tiltenkt å passe inn i kategorien påvirkning, fordi motivasjonen til eleven påvirker hvordan eleven vurderer oppgaven. Under sorteringen av sitater så jeg at lærerne mener at motivasjonen til eleven er en forutsetning for at eleven skal vurdere seg selv. Dette sitatet fra lærer nummer 1 var en av sitatene som fikk meg til å tenke på motivasjon som en forutsetning for at eleven vil lære og vurdere seg selv. «Hvis du får en sånn oppgave, og egentlig ikke skjønner hvorfor du skal ha den eller hvorfor, eller hvordan den skal bli vurdert, så mister man helt motivasjonen også.»

Alle sitater med kode motivasjon måtte derfor behandles en ekstra gang ved at jeg måtte vurdere hvilket tema som passet best, og ikke kunne sortere automatisk etter tema. Eksempelet er tatt med for å vise noen av vurderingene som ble gjort i denne fasen.

Det neste steget i denne fasen at man leser gjennom hele datamaterialet på nytt for å vurdere om temaene er representative for materialet. Ved gjennomlesning skal man også kode eventuelle sitater som man oppdager at har relevans (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Under gjennomlesningen av hele datamaterialet ble det tydelig at jeg ikke hadde en følelse for hva som var essensen i hvert intervju. Når intervjuene, på dette tidspunktet, var bearbeidet og kodet hadde jeg fått en oversikt over mange

gode sitater. Utfordringen var at jeg ikke hadde oversikt over informantenes hovedbudskap. For å få den oversikten valgte jeg å skrive et sammendrag av hvert intervju. Anker (2020, s. 73) anbefaler egentlig å skrive sammendragene helt i starten av analysearbeidet. På det tidspunktet opplevde jeg at det var vanskelig å skrive sammendrag fordi jeg hadde så mange inntrykk og tanker. På dette stadiet var det umiddelbart mye mer tydelig hva hovedbudskapet var, og sammendraget ble enklere å skrive fordi jeg hadde bearbeidet det transkriberte materialet i flere omganger. Etter å ha skrevet sammendragene ble det mulig å vurdere om temaene var representative, slik Braun og Clarke sier. I denne fasen endret jeg også temanavn til noe som er enklere å forstå for leseren.

Etter å ha sammenstilt hovedpoengene i intervjuene, kodene, de midlertidige temaene, vurdert problemstilling og laget utallige tankekart for å bearbeide inntrykkene ble det endelig klart for meg. Den induktive tilnærmingen til materialet hadde gitt meg et helt annet utfall av analysen enn jeg hadde forestilt meg. Det ble tre klare temaer som var representative for funnene, og jeg måtte endre problemstilling og forskerspørsmål. Etter denne fasen ble det foretatt en endelig sortering av sitater etter de tre overordnede temaene. Nå var alt klart for å presentere funnene.

Presentasjonen av funnene er i stor grad fremstilt etter metoden som Anker (2020, s. 85) viser til. Anker mener at man kan bryte opp utsagn, sammenstille de og sammenligne de ved å skrive de frem med forskerens stemme. Deler av kapittel 5, presentasjon av funn, er derfor fremstilt etter inspirasjon av Anker, men også med gjengivelse av lengre sitater for å forstå informantenes utsagn enda bedre.

4.6 Reliabilitet og validitet

4.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet avhenger av om nye målinger av det samme fenomenet vil gi samme resultat (Kvarv, 2021, s. 62). Reliabiliteten til forskningen er knyttet til troverdigheten og metoden er kvalitative intervjuer kan man vurdere reliabilitet både under intervjuet, transkriberingen og analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). Reliabiliteten ved intervjuet omtales først. En styrke ved intervjuene er at informantenes svar jevnlig ble verifisert ved at intervjuer oppsummerte informantens svar og ba om bekreftelse på at svaret var riktig tolket. En annen styrke for reliabiliteten viste seg ved at intervjueren hadde kjennskap til informantene, det førte tilsynelatende til at informantene kom med spontane og ærlige svar, med lange og rike praksisfortellinger. Intervjuer fulgte også opp

informantenes svar med nye avklarende spørsmål. Det som kan være svekkende for reliabiliteten er intervjuerens manglende intervjuerfaring. Under det første intervjuet var intervjuer nøye med å sørge for en hyggelig stemning under samtalen og var lite ukjent med intervjuteknikken. Under intervju 2 og 3 var intervjuer bedre forberedt og stilte fler oppfølgingsspørsmål for å få bedre innsikt i tematikken. Etersom jeg kjente informantene personlig måtte jeg, i rolle som forsker, være nøye med å opprettholde en profesjonell avstand. Jeg måtte passe på at jeg ikke identifiserte meg for sterkt med informantene slik at det oppsto en situasjon mer preget av vennskap enn en nøytral forskerrolle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108).

Reliabiliteten ved transkripsjonen og analysen er også av betydning for studien reliabilitet. En transkripsjon skal være en omdanning av muntlig samtale, til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). Transkripsjonen i denne studien er utført ved å lytte til taleopptaket fra intervjuet og skrive ned hvert eneste ord, ordrett. Det er jeg, som forsker, som både har transkribert og analysert datamaterialet. Det styrker reliabiliteten ved både analyse og transkribering fordi jeg unngår misforståelser ved transkripsjon og tolkning av den transkriberte teksten. Det kan likevel være svekkende for reliabiliteten på analysen at det kun er jeg, alene, som har tolket og analysert. Dersom en annen person hadde tolket dataene sammen med meg kunne en annen mening ved intervjuene vært oppdaget. En fordel ved analysen, som styrker reliabiliteten, er bruken av tematisk analyse. Ved å bruke en empirinær tilnærming til datamaterialet har det vært mulig å la datamaterialet vise mening i informantens uttalelser. Det er en fordel at jeg ikke har latt min forforståelse styre analysen av dataene (Braun & Clarke, 2006, s. 84; Anker, 2020, s. 77). En faktor som svekker reliabiliteten ved analysen, er min manglende erfaring som forsker og manglende kjennskap til fremstilling av funn. Den grundige bearbeidningen av datamaterialet vil derimot styrke reliabiliteten. Dataene er lest gjennom utallige ganger og kodet, gjenkodet og sortert i kategorier i flere omganger. Til slutt var kodene og kategoriene så godt utprøvd at kategoriene kan sies å være representative for presentasjonen av funnene fra analysen.

4.6.2 Validitet

Validiteten på forskningen inkluderer ikke bare metoden for forskning, men også forskerens integritet. Valideringen gjennomsyrrer hele prosessen under forskningen og kan deles inn i syv faser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277). Kvarv (2021, s. 63). hevder at en vurdering av validitet er å se på datamaterialets relevans i forhold til problemstillingen. I dette tilfellet betyr det blant annet at en vurdering av informantene må foretas, men å vurdere dataene direkte mot problemstilling og

forskningsspørsmål er også aktuelt. Deler av de syv fasene til Kvale og Brinkmann (2015, s. 278) vil nå brukes som utgangspunkt for å vurdere forskningens validitet.

I den første fasen, tematisering, skal det vurderes hvor solid de teoretiske forutinntakelsene er. I dette tilfellet var det en studie av både forskning og teori som dannet et utgangspunkt for å undersøke hvordan lærere tilrettelegger for elevers egenvurdering. Teorigrunnlaget var solid og fundamentert og det kan styrke validiteten. Nå ble imidlertid studiens formål endret noe, som en følge av funn under den tematiske analysen. Funnene til de anerkjente teoretikerne (Black & Wiliam, 1998, s. 3) tilsier at studiens forskningsspørsmål fortsatt er svært relevante og basert på teori. De hevder blant annet at elever må involveres i læringsarbeidet for å motiveres for læring. Forskningen er også aktuell med tanke på satsningen på VFL i skolen.

I de to neste fasene, planlegging og intervjuing, skal validiteten ved undersøkelsesoppleggets kvalitet og metode vurderes. Kunnskapen som ble produsert under denne prosessen kan være nyttig for andre lærere fordi det påpeker nytteverdien av å involvere elevene i vurdering av egen læreprosess. Andrade (2019, s. 9) sine studier av forskning på området sier at mye av forskning setter søkelys på vurdering av elevens faglige resultat, og at det mangler forskning på elevens vurdering av den generelle læreprosessen. Uthus (2020) sine studier viser at vi trenger mer forskning på elevmedvirkning og tillit fra lærer til elev. FIVIS (Sandvik & Buland, 2014, s. 11, 12) har også avdekket at graden av elevmedvirkning i skolen er lav, med vekt på vurdering. Det tilsier at dette prosjektet er nyttig og det øker validiteten. Det er en styrke for validiteten av intervjusituasjonen ble lagt tett opptil hverdagssamtalen (Dalen, 2011, s. 32). Det som kan svekke validiteten er min manglende erfaring med å være en objektiv intervjuer. Tematikk og spørsmål var klare på forhånd, men under transkriberingen av intervjuene oppdaget jeg at mine egne synspunkter kom til syne noen steder. Dalen (2011, s. 32) hevder man skal holde tilbake egne synspunkter og oppfatninger. Som intervjuer hadde jeg mer makt i form av mer kunnskap om emnet, og det kan skape et asymmetrisk forhold. I de tilfelle hvor mine synspunkter kom til syne var det for å støtte informantene i uttalelser. Et eksempel var når en informant fortalte at eleven hadde fått tiltro til henne og endret atferd og jeg svarte «flott!». Rachlew et. al (2020, s. 33, 35) trekker frem at intervjuer kan vise empati og få en profesjonell tillit ved å være åpen, ærlig og vise respekt. For å minimere følelsen av asymmetri og for å få samtalen til å ligge tett opptil hverdagssamtalen valgte jeg derfor å støtte informantene. Det er svekkende for min objektivitet, men jeg opplevde at det var unaturlig og svekkende for informantens positive opplevelse av intervjuet om jeg var helt objektiv.

I den fjerde fasen vurderes transkriberingen. Det som trekker ned her er at kun ordene er transkribert, uten bruk av tegn som viser pauser eller andre elementer som inngår i en samtale. Det er likevel lite rom for feiltolkning fordi jeg som intervjuer har hatt ansvaret for hele prosessen. Transkribering skjedde like etter intervju, det samme var tilfelle med analysen av dataene. Det er styrkende for validiteten at alt var nylig gjennomført og at informantens intervju kunne lyttes til om jeg ble usikker på tonefall.

Den femte fasen, analysering er også nevnt under vurderingen av reliabiliteten. Den fasen ble grundig gjennomarbeidet og resultatene kan i stor grad vurderes som sannferdige. I min rolle som forsker har jeg lagt vekt på å tolke utsagnene mest mulig objektivt.

Den sjette fasen er validering. Det skal bedømmes om valideringsformen er relevant for studien. Metoden som er brukt for validering, som er en del av denne teksten, er hentet fra Kvale og Brinkmann (2015, s. 278). Det er en metode som er tilpasset kvalitative intervjuer og er passende for denne studien.

Den siste fasen er rapportering. Nå skal det vurderes om hovedfunnene har en valid beskrivelse. For å øke validiteten på dette området har faglitteratur om analyse og presentasjon av data blitt studert, i tillegg til at tidligere masteroppgaver har fungert som modellteksten. Veilederen har også bistått med hjelp for å sikre en god fremstillingsform. Det er altså tatt ulike grep som kan sikre funnernes rapportering. Det må legges til at min uerfarenhet som forsker selvfølgelig vil virke negativt på validiteten her. Det som kan være en motvekt til min manglende erfaring som lærer er fire års arbeidserfaring fra skolen og fem år med studier som grunnskolelærer. Det øker validiteten på dataene som er presentert fordi jeg har en bakgrunn som gjør meg kompetent til å mene noe om fagområdet det forskes på. Totalt sett kan man si at validiteten er god og at dataene som er presentert kan anses som valide for de tre informantenes livsverden.

4.7 Ethiske refleksjoner

De forskningsetiske retningslinjene sier at deltakerne i forskningen skal være informert om hva deres deltakelse betyr. Deltakerne må samtykke til deltakelse og få informasjon om at de til enhver tid kan trekke seg fra forskningen (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021, s. 17). I den sammenheng kan det være en utfordring for informantene at de kan føle seg moralsk forpliktet til å

ikke trekke sitt samtykke, fordi de kjenner til meg personlig. Det er en faktor som man ikke kan unngå, men ved å være tydelig og profesjonell kan man motvirke å være i det som Kvale og Brinkmann (2015, s. 108) kaller en vennsrolle, når man er i rolle som forsker. Det informerte samtykkeskjemaet er vedlagt som vedlegg 2.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 103) har en laget oversikt over de etiske refleksjonene man skal ta hensyn til i begynnelsen av en intervjuundersøkelse. De nevner blant annet at informantens konfidensialitet skal sikres, og at man må vurdere om studien kan få noen konsekvenser for deltakerne. I rolle som forsker har jeg vært nøye på å informere informantene om prosjektet og gjort det jeg kan for å sikre at de har hatt en god opplevelse av deltakelsen. Jeg har vært påpasselig med å beskytte informantens identitet, og de har vært anonymiserte gjennom hele prosessen. Gjennomføringen av studien har blitt overholdt slik det nevnes i de forskningsetiske retningslinjene (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021, s. 21). De etiske refleksjonene som Kvale og Brinkmann (2015, s. 103) nevnte er også tenkt gjennom eller ivaretatt, blant annet at en offentliggjøring av studien ikke vil påvirke deltakerne på en negativ måte.

5 Presentasjon av funn

I denne delen presenteres funnene fra analysen. Funnene er delt inn i tre temaer. Det første temaet omhandler elevenes læringsmiljø og betydningen det har for elevenes mulighet til å delta i vurderingen av egen læreprosess. Tema nummer to omhandler elevenes vurderinger av deres motivasjon for å gjøre en egeninnsats i læreprosessen, basert på lærernes erfaringer. Det siste temaet er en samling av lærernes erfaringer med å inkludere elevene i arbeidet med å fastsette læringsmål. Temaene har et varierende antall undertemaer. Det skal ikke tolkes som at noen temaer er viktigere enn andre, men at noen temaer hadde en mer naturlig inndeling i undertemaer.

5.1 «De MÅ være trygge»

Under dette temaet er det sortert utsagn fra intervjuene som hovedsakelig omtaler *læringsmiljøet*. De tre lærerne påpekte at læringsmiljøet har stor betydning når elever skal involveres i vurderingen av egen læreprosess. Spørsmålene i intervjuguiden⁵ var egentlig utformet for å avdekke praktiske fremgangsmåter for egenvurdering og effekten det kunne ha på elevene, samt lærerne sine erfaringer med egenvurdering. Det var derfor interessant å oppdage at de tre lærerne fremhevet læringsmiljøet som en forutsetning for å inkludere elevene i vurderingen av egen læreprosess.

5.1.1 Trygghet i elevgruppa og selvtillit hos eleven

Lærerne er enige om at læringsmiljøet er viktig, men påpeker ulike faktorer ved læringsmiljøet.

Nora har mest fokus på læringsmiljøet som helhet og mener at «man må jobbe med så trygt læringsmiljø, at eleven tør å være ærlig i sin egen læringsprosess». Hun forteller at hun ved to anledninger tidligere har vært lærer i elevgrupper hvor det ble brukt mye tid på å utvikle de sosiale fellesskapet. Her er et sitat hvor hun forteller om opplevelsen.

Jeg synes det var veldig spennende, men også veldig skummelt, jeg visste at læreren jeg jobbet i team med hadde lyst til å bruke tid på det sosiale, men samtidig så har jeg vært i praksis ett sted ett halvt år hvor det ble satt fokus på det samme. Og så kom bare læringa så til de grader etterpå. Så jeg synes jo det var veldig, veldig spennende, og det gjorde det jo.

⁵ Intervjuguiden er lagt ved som vedlegg 1.

For å forstå hva Nora mener med at det var skummelt å bruke mye tid på det sosiale må det legges til at Nora fortalte at de brukte undervisningstid på å for eksempel å reise på utflukt. Under turen fortalte lærerne at målet var å være greie mot hverandre og positive. Hun sa: «Da bare sådde man noe i de elevene, med den forventningen. Her har jeg forventninger til deg, både individuelt og kollektivt. Og det jobba vi så mye med».

Fredrik kommenterer også viktigheten av det trygge læringsmiljøet, og sa «setter du noen til å vurdere eget arbeid og de ikke er trygge, så har det ingenting for seg. Du må kunne være trygg i deg sjæl, tørre å stille spørsmål, ikke sant?». Fredrik mener også at tryggheten i elevgruppa er grunnleggende og kommenterer at «man kan gjøre nesten hva som helst når det er åpenhet og trygghet i elevgruppa», for da vet eleven at «dette her gjøres for at de skal ha det best mulig».

Johan sier at elevene «MÅ være trygge». Han legger vekt på at det skal være trygt å være i klasserommet. «Det er lov til å ha det hyggelig og morsomt, og det er lov til å le MED hverandre og ikke AV hverandre.» Han uttalte at:

Jo mindre høytidelig man tar hverandre, jo bedre blir læringa også. For da er de ikke flaut å si noe i engelsk. Det er ikke flaut å skrive noe feil, fordi at alle gjør det jo. Så bare få dem til å se det at... Ja, ja, gjorde han feil også. Jaja, så fint, ikke sant?

Oppsummering: Det er tydelig at lærerne mener at det trygge og uhøytidelige læringsmiljøet er grunnmuren og tryggheten som elevene må ha i bunn når de skal inkluderes i vurderingen av eget arbeid. Det trygge miljøet rundt eleven er en forutsetning for at eleven skal kunne stille spørsmål og prøve/feile.

5.1.2 Elever som støtter og aksepterer hverandres behov

Fredrik har flere kommentarer på hva som kjennetegner det gode læringsmiljøet og hvor viktig det er at elevene støtter hverandre i læringsprosessen. Han har blant annet erfart at elevene kan bli påvirket av kommentarer fra medelever. Hans mål for læringsmiljøet er «vi som et kollektiv lager en kultur for at vi skal bygge hverandre opp, og ikke ned». Han sier at alle kommentarer som skal komme bør være positive og at vi må vise respekt for andre sine behov. «...det spiller ingen rolle om Per ligger under pulten og leser i den boken. Den forståelsen vil klassen få hvis man er åpen og

forklarer hvorfor.» Han påpeker at det viktigste er at hver elev skal oppleve mestring og få et læringsutbytte, da må man være åpen for at elevene har ulike behov.

Nora uttrykker noe av det samme som Fredrik. Hun sa for eksempel at elevene hun hadde på 7. trinn kunne vurdere, og velge, hvilke læringsmetoder som passet de best. «Noen ville være en liten gruppe og vil jobbe kanskje mest på pc-en, mens andre trengte å sitte og skrive.» Hun uttrykte at det var aksept for elevenes valg av læringsmetode i elevgruppa. Elevene hadde også arbeidsøker med nivådelt stasjonsarbeid, da skulle elevene vurdere hvilket nivå de var på og gå til den gruppen. Da kunne elevene kommentere «men du har ikke klart å gjennomføre det enda, så da må du jo gå på den andre gruppa». Det ble sagt som en støttende kommentar fra elevene, for å hjelpe eleven til rett valg. Hun fortalte at det var mulig å velge eget nivå uten å bli sett ned på. Elevene oppdaget at alle elevene hadde ulike styrker og svakheter, avhengig av fag.

Johan fortalte også at de differensierte undervisningen ved å tilpasse utfordringene i læringsarbeidet, og at det var aksept for at elevene var på ulike nivåer. Han utdypet det ikke utover det.

Oppsummering: Basert på lærernes erfaringer bør læringsmiljøet være slik at elevene kan velge den arbeidsmetoden som gir de best læringsutbytte, uten at andre elever reagerer negativt. Det må være aksept for at elevene er på ulikt nivå og at de skal få lov til å utvikle seg på det nivået de er. Et annet viktig poeng er at elevene bør støtte hverandre og være positive, negative kommentarer kan være hemmende for læring.

5.1.3 Relasjon mellom lærer og elev

Alle tre informanter nevner at relasjoner både mellom elevene og lærer-elev er viktig for tryggheten til eleven. Kommentarene til Nora er mest beskrivende for betydningen det kan ha for eleven.

Den ene eleven sa liksom: Oi, liker du meg? Vil du at jeg skal klare det? Da sa Nora: Ja, selvfølgelig! Jeg har kjempetroen på deg altså, men vi må bare sette det her i system, ikke sant? Og så måtte de være med selv og vurdere.

Hun sa at eleven sin egeninnsats økte når hun støttet eleven. I intervjuet kom det frem at elever hadde mulighet til å kontakte henne og andre lærere utenom skoletiden for å få hjelp med skolearbeid.

Og da endte det med at jeg liksom fikk til og med spørsmål på teams midt i på en lørdag liksom. For han hadde ikke helt skjønt hvordan algoritmen var på den delingen. Så jeg ble bare så rørt. Han hadde nok kommet på at det egentlig var et mål som skulle være klart den fredagen da. Da var han ikke helt i mål, ikke sant?

Oppsummering: Genuin interesse for elevene og deres arbeid mot måloppnåelse kan se ut til å øke interessen for læring hos elevene, og for å vurdere deres egen læreprosess.

5.2 «Er det derfor? Ja, ja, da har det faktisk noe for seg»

Dette temaet handler om lærerne opplever at de må bevisstgjøre elevene om at det de lærer er viktig for dem, og deres liv. Elevene må minnes på hvorfor de skal legge ned en egeninnsats. Lærerne hadde også erfart at elevene hadde større interesse for å delta i læreprosessen hvis de opplevde at innholdet var relevant for elevene. Overskriften til temaet er hentet fra dette sitatet til Johan, som er beskrivende for innholdet i temaet:

Men... hvis de faktisk vet hvorfor de skal lære det og hva de kan bruke det til, så er det jo lettere å på en måte kjøpe det. Ok! Er det derfor? Ja, ja, da har det faktisk noe for seg.

5.2.1 Eleven vurderer hvor engasjerte de vil være i egen læreprosess

Her er noen eksempler på hvordan lærerne fortalte at de jobbet med å bevisstgjøre eleven om verdien av læring. De forteller også at de forsøker å involvere eleven i egen læreprosess, og at elevene vurderer om de vil legge ned egeninnsats.

Nora fortalte om en gruppe med elever hun fikk på 7. trinn som manglet grunnleggende ferdigheter i de fire regneartene, og at det var en lang prosess å involvere de i egen læreprosess. Hun refererte til samtaler med elevene hun hadde hatt en-til-en eller i grupper hvor hun hadde sagt:

I stedet for å dekke over at: jeg kan faktisk ikke 7 gangern, eller 6 gangern eller gangetabellen i det hele tatt, sånn på rams, så hvorfor skal jeg kunne den? Hva hjelper det meg i matematikk at jeg kan den? For eksempel det med brøk, altså vi trakk sammenligning også til eget liv da. Det er jo en lang prosess å involvere de i det. Vil du lære dette? Er du villig til at vi liksom setter dere i grupper sånn at dere skal lære dette her?

Fredrik fortalte at de gikk enda lenger i å ansvarliggjøre elevene han hadde på 7. trinn.

Vi brukte jo hele det året på å bevisstgjøre dem, ikke sant? med hva som er krevdes av deg. Vi hadde en slags holdning på at du trenger egentlig ikke å gjøre noen verdens ting. Så lenge du er her, så må du ikke gjøre noe. Fordi det handler jo ikke om at du skal gjøre det for at jeg skal bli fornøyd, eller at mora og faren din skal være happy. Dette handler jo om at du selv må vite at det du legger ned i arbeid. Det er noe du får gevinsten av.

Johan har også et eksempel på hvordan han har erfart at man kan påvirke elevens egeninnsats. Han fortalte om en elev han hadde hatt på ungdomsskolen. Eleven likte ikke faget engelsk og hadde ingen ønsker om å legge ned en arbeidsinnsats i faget. Johan spurte eleven hva han ønsket å jobbe med i fremtiden og svaret ble lastebilsjåfør. Når Johan spurte hvilket språk han måtte kunne, så svarte eleven «Nei... tysk...» Johan spurte så: «ja, men hvilket språk er det alle snakker da?» Da hadde eleven kommet frem til at «det var jo engelsk det da». Johan sa: «Det var jo det eneste han jobba med resten av året, det var jo engelsken, for han skjønnte jo at det, det måtte han jo ha.»

Oppsummering: I disse sitatene ser vi at lærerne bevisstgjør elevene om at skolearbeidet de skal gjøre, det er først og fremst viktig for de selv. Læreren er klar over at elevene har behov for å bli bevisstgjort om verdien av det de skal lære, for å bli motiverte. Lærerne fortalte at elevene vurderer hvor mye egeninnsats de vil legge ned i egen læreprosess.

5.2.2 Læreprosessen må oppleves som relevant og nyttig

Lærerne gir uttrykk for at elevene vurderer om lærestoffet føles relevant eller nær egen livsverden.

Johan forteller at oppgaver som elevene opplever som nære deres livsverden eller som angår de, ser ut til å øke deres interesse for å lære. Han sa: «Nå har det jo vært mye snakk om den krigen de siste

dagene. Og det er sånn. Det forstår dem hvorfor vi snakker om. Det har dem liksom skjønt. Ja det. Og det angår dem også.».

Nora sa blant annet at elevene blir mer motiverte «hvis det handler om ungdomskultur eller noe de synes er spennende». Hun sa også at elevene vurderer «hvorfor skal jeg kunne dette her?» og at man må lage undervisningsopplegg som oppleves som relevante.

Da må du også ha undervisningsopplegg som fanger interessen til de. Blant annet så begynte vi enkelt med excel. For det var litt andre ting, det var litt mer sånn spennende. Nå skal du lage ditt eget bursdagsselskap liksom. Da skal vi ha sånn og sånn, og så måtte de hente inn priser, og så holdt de på sånn. Da hadde det litt nærhet til egen hverdag.

Fredrik fortalte om et prosjekt hvor elevene fikk lage et eget budsjett for en fiktiv leilighet til skulle overta som 20-åringer. Det hadde skapt stort engasjement og elevene vurderte informasjonen de søkte opp underveis. «Var prisene riktig? Hva måtte de kjøpe når de fikk egen leilighet?»

Oppsummering: Det ser ut til at lærerne erfarer at elevene blir mer motiverte for å delta i egen læreprosess og ta ansvar for egen læring når de opplever at det er nyttig eller relevant. Elevene forstår at det har betydning for deres liv og hvorfor de skal lære det.

5.3 «De vet ikke hva de skal vurdere, hvis de ikke vet hva som skal være med i oppgaven»

Under intervjuene ble lærerne spurt om deres erfaring med å la elevene delta i utformingen av kriterier for måloppnåelse og hvordan de la til rette for elevenes egenvurdering av kriterier og læringsmål. De hadde ulike beskrivelser av sine erfaringer og uttalelsene viser ulike måter å gjøre det på. Nora fortalte om mål for læring som ble fastsatt individuelt i samtale med elev. Johan og Fredrik fortalte at de ofte definerte læringsmål selv, men at elevene fikk delta i utformingen av kriteriene for oppgaven.

5.3.1 Fastsette læringsmål og evaluere måloppnåelse

Nora var opptatt av å ha samtaler med elevene hvor hun var helt ærlig om deres faglige ståsted. «du må jo ha den der en-til-en samtalen eller gruppesamtalen med dem... Selvfølgelig, en-til-en er det viktigste synes jeg». Hun uttrykte at hun og eleven sammen fastsatte individuelle mål for eleven.

Så da bare satte vi individuelle mål. Liksom si at Elisabeth, du kan ikke regne med to siffer. Altså dette her må vi kunne. Hva det er for noe? Hvorfor må du kunne det? Men når skal du bruke det? Så vi tok det i samtalene, så elevene skjønnte: Hvorfor skal jeg kunne regne?

Nora fortalte om regelmessige evalueringer av læringsmålene hvor elevene fylte ut skjemaer eller at hun hadde samtale med elevene. Ved gjennomgang av oppgaver elevene skulle utføre sa hun at man måtte bruke god tid på å forsikre seg om at eleven hadde forstått kriteriene for oppgaven, og at det var en forutsetning for at eleven kunne vurdere egen læreprosess.

... og da igjen er det enkelt å sette kriterier som basis. Hva skal være med i oppgaven her, og sørge for at de har forstått det. Ellers kan de heller ikke vurdere seg eller sagt hva de ikke forstår.

Johan påpekte også viktigheten av å forklare oppgavene og kriteriene for oppgaven godt for eleven. Han uttrykte det som en forutsetning for at eleven kan vurdere eget arbeid.

Det er veldig mange som ikke er modne nok til å på en måte se det selv da. Hva kan jeg? Hva kan jeg ikke? Altså de vet jo på en måte ikke hva, hva dem skal kunne heller, hvis ikke jeg forklart det veldig, veldig godt for dem.

Ellers jobbet Johan på en annen måte enn Nora. Han fortalte at han har definert elevenes læringsmål i forkant av undervisningsøkter, og ikke i samråd med elev. Johan så ut til å ha mer fokus på hva klassen skulle lære, fremfor den enkelte. Han hadde en annen form for involvering av elevene, ved å la de være med på å bestemme kriteriene for en spesifikk oppgave. Han fortalte også at elevene fikk velge tematikk for det de skulle jobbe med av og til, ved at han kunne bytte på rekkefølgen på det som stod på den lokale årsplanen.

og, så kan vi velge, om vi skal ha vikinger eller dinosaurer? Ja, det er jo kjempegøy, da velger vi vikinger. Så da lærer vi om det. Så da tror jo de at de har fått tidenes valg, men så er det jo jeg som har styrt det.

For å evaluere læringen fortalte Johan at de hadde tydelige kriterier og muntlig egenvurdering ved for eksempel muntlig fremføring, men at ved skriftlige oppgaver kunne det være at han ga tilbakemelding, uten at elevene ble involvert i vurderingsprosessen. Elevene ble mer involvert i egenvurderingsprosessen ved elevsamtaler.

Fredrik fortalte at hans klasse på 7. trinn fikk være med å utforme kriteriene for oppgaven de skulle gjøre. Han tenkte at en oppgave kunne differensieres ved å la elevene være med å utforme kriteriene for oppgaven. Han sa blant annet at ...

Jeg tenker at et kollektiv klarer å skape en oppgave som er tilpasset på mange måter. Det nivået man er da. Så hvis man serverer: ok, vi skal vi skal ha om verdensdeler ikke sant. Hvordan skal vi vi jobbe med det?

Han fortalte de la til rette for faglige og sosiale egenvurderinger for eleven, og at det ble gjennomført jevnlig. Han var også opptatt av den daglige bevisstgjøringen av elevenes læringsutbytte ved endt time eller skoledag. «så det å spørre om...hva har du lært i dag?» Før elevene går hjem eller til friminutt, det er med på å bevisstgjøre «at, oi, jeg har faktisk lært noe i dag.»

Oppsummering: De tre ulike fremgangsmåtene viser ulike tilnærminger til systematikk i arbeidet med å fastsette læringsmål og evaluere de. Nora sitt eksempel viser hvordan eleven kan involveres på individnivå og få individuelle mål, men Johan og Erik sine eksempler vider hvordan gruppen som helhet kan bestemme kriterier for en oppgave.

6 Diskusjon

Under denne diskusjonen vil funnene fra analysen sees i sammenheng med de politiske føringene for vurdering og elevmedvirkning i skolen, i form av satsningen *vurdering for læring* (VFL) og overordnet del av læreplanen. Funnene vil også belyses ved hjelp av Black og Wiliam (1998) samt Engh (2011) sin faglige forståelse av vurdering, omtalt som *formativ vurdering*, i tillegg til annen relevant faglitteratur. Det er hovedsakelig teorien til Deci og Ryan (2000b) om selvbestemmelse og teorien til Zimmerman (2004) om selvregulert læring som løftes frem. Teoriene deres brukes for å forstå vurderingene elevene gjør under læreprosessen.

Det er problemstillingen, «*hva vektlegger lærere når de skal involvere elevene i vurderingen av egen læreprosess?*», som skal diskuteres. Diskusjonen deles inn i tre deler. Delene er tilsvarende de tre temaene fra analysen. Den første delen handlet om at lærerne vektla læringsmiljøets innvirkning på elevene når de vurderte egen læreprosess. Det andre temaet dreide seg om at lærerne erfarte at de måtte bevisstgjøre om verdien av læring og tilrettelegge oppgavene. Den tredje delen omhandlet læringsmål og kriterier.

6.1 Det trygge læringsmiljøet

De tre lærerne var enige om at læringsmiljøet har stor betydning når elever skal involveres i vurderingen av egen læreprosess. De mente at et trygt læringsmiljø med gode relasjoner er en forutsetning for at elevene skal kunne være ærlige i egen læreprosess, og at de føler det er ufarlig både å prøve og feile. Det er en forutsetning for at elevene skal delta med sine spørsmål. Et annet funn innen læringsmiljøet var at elevene må vise aksept og forståelse for hverandres behov. Lærers interesse for eleven og elevens måloppnåelse ble også trukket frem som viktig. Lærers engasjement så ut til å øke elevens egeninnsats, ifølge funn.

Erfaringene til lærerne understøttes av Bru et al. (2018, s. 19) som trekker frem at lærerne må tilrettelegge for et godt og trygt læringsmiljø hvor krenkelser unngås. Det er også i tråd med det som er nedfelt i den overordnede delen av læreplanen. Der står de at trygge voksne skal utvikle trygge læringsmiljøer sammen med elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Betydningen av det trygge læringsmiljøet kan vi forstå ved å belyse læreprosessen med Pintrich sin teori om selvregulert læring. I følge Pintrich (2004, s. 390) vil elever vurdere om de trenger hjelp og

eventuelt søke hjelp i fasen hvor de overvåker og kontrollerer egen læring. De vil også vurdere egen kognisjon. Funnene viser at lærerne mente det var viktig for elevene å tørre å stille spørsmål underveis i egen læreprosess, og at det skal være ufarlig å si noe feil eller dumt. Bandura sin teori, om observasjonslæring og erfaringslæring, viser at elever som blir møtt med negative kommentarer får erfaringslæring. Læringen kan bli at deltagelse oppleves ubehagelig på grunn av negative kommentarer. Negative kommentarer kan også få elevene til å tenke negativt om egen kognisjon. Å unngå at eleven blir usikker på egen mestring er viktig. Pintrich (2014, s. 390) sin teori viser også at elevene vurderer egen kognisjon når de skal sette i gang med en oppgave, og at det kan innvirke på elevens egeninnsats. Zimmerman sin teori viser at elevens forventning om mestring har betydning for det læringsmålet eleven setter (Stray & Wittek, 2014, s. 204). Det viser hvor viktig det er at elevene støtter hverandre og unngår å svekke forventningene til egen kompetanse, og at elevene tror de ikke kan oppnå et læringsmål. Ifølge Bandura er eleven avhengig av å organisere egne mentale ressurser som kognisjon, motivasjon og emosjoner for å delta i egen læreprosess (Stray & Wittek, 2016, s. 192).

Å oppleve negative kommentarer om egen kompetanse kan i følge Deci og Ryan (2000b, s. 235) føre til at eleven mister den indre motivasjonen for å delta i egen læreprosess. De mener at behovet for å føle seg kompetent er et psykologisk behov mennesket har, for å være indre motivert. Man kan dermed anta at elevene som opplever at det er utrygt å stille spørsmål underveis i egen læreprosess, ikke er motivert for å delta. De kan bli usikre på egen kompetanse, som en følge av medelevers kommentarer. Det kan bli hemmende for elevens læreprosess. Engh (2011, s. 76) påpeker at det kan være viktig for eleven å stille kritiske spørsmål til fagstoffet og delta i faglige refleksjoner fordi det kan føre til at eleven identifiserer seg selv som en lærende. Elever som ikke stiller spørsmål for å avklare egen forståelse kan gå glipp av verdifull læring. Et alternativ til at eleven stiller spørsmål kan være at lærer stiller elevene spørsmål for å avklare deres forståelse. Black og Wiliam (1998, s. 11, 12) viser til at det er en form for vurdering som kan ha uheldige utfall. Lærere kan risikere å ha et forhåndsdefinert svar som eleven ledes til, og at eleven dermed mister muligheten til å tenke selvstendig og finne egne svar under læreprosessen. Elevens egen refleksjon om læring og vurdering av faglige utvikling er ønskelig i satsningen VFL (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Det er derfor viktig at læringsmiljøet blir en trygg arena hvor elevene kan ytre seg og justere egen forståelse underveis i vurderingen av egen kognisjon og faglige utvikling.

Elevene som blir møtt med latter eller negative kommentarer fra medelever, kan oppleve det som vanskelig eller flaut. Bru et al. (2018, s. 19) poengterer at skolen er en arena hvor elevene bygger

vennskap og relasjoner til medlever, og deres sosiale mål er minst like viktige som de faglige. Det blir derfor viktig at læringsmiljøet er bygget på raushet og forståelse for hverandres ulikhet, slik det er fastsatt i den overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Skolens oppgave er blant annet å støtte elevene til å bli selvstendige lærende individer som tar ansvar for egen læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Ett annet viktig poeng er at skolen nå har fått tre overordnede tverrfaglige temaer de skal jobbe med, det er demokrati og medborgerskap samt folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Lorschach & Jinks (1999) sier at elever er i en unik situasjon hvor deres skolehverdag preges av samspillet i gruppen. De trenes i en rolle som samfunnsdeltaker og kan påvirkes av læringsmiljøet. Lærernes erfaringer viser at de har opplevd læringsmiljøet som en forutsetning for at elevene vurderer at de har tro på seg selv og gradvis bli mer selvstendig som lærende. I formålsparagrafen (Opplæringsloven, 1998, §1-1) står det blant annet at elevene skal få kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør at de kan mestre livene sine og delta i samfunnet.

At elevene møtes med aksept og forståelse fra medelevene skaper rom for å velge arbeidsmåter og strategier som skaper læring for den enkelte. Det er flere teorier som støtter viktigheten av elevens mulighet til å velge arbeidsmåte. Ifølge teorien til Deci og Ryan (2000, s. 71) vil elever som kan vurdere og ta egne valg i læreprosessen oppleve autonomi og selvbestemmelse, det skal ifølge deres teori motivere elevene. I dette avsnittet er det imidlertid *theory of mind* (Frith & Frith, 2005, s. 644) som skal belyse hva som kan være avgjørende for om elevene støtter hverandres og har aksept for hverandre. Eksempelet til Fredrik, om Per som ligger under pulten for å lese en bok, kan brukes for å diskutere betydningen av at elevene støtter hverandre. I et klasserom hvor det er åpenhet om Pers behov for å ligge under pulten for å klare å lese en bok, der vil elevene bruke *theory of mind* til å forklare for seg selv «at Per har det behovet den dagen». I klasserommet til Fredrik er det sannsynlig at elevene vet at Per kan ha vanskeligheter med å konsentrere seg eller være i ro, og at variasjon eller bevegelse gjør at han klarer å lese. Da vil elevene ha aksept for situasjonen og unnlate å kommentere det, eller føle at det er urettferdig. *Theory of mind* er at vi forklarer individeres oppførsel basert på det vi vet, det vi er overbevist om, og det vi ønsker (Frith & Frith, 2005, s. 644). Fredrik sin åpenhet om elevenes individuelle behov kan altså gjøre at elevene får aksept og forståelse for hverandre, som igjen skaper muligheter for et læringsmiljø hvor elevene kan ta individuelle valg i sin læreprosess. Det samme er tilfelle når noen av Nora sine elever ønsker å jobbe på pc, mens andre vil skrive for hånd. Da kan elevene ha aksept for det valget om de forstår hverandre, og bruket *theory of mind*, eller *mindreading* for å sette seg inn i den andres situasjon (Frith & Frith, 2005, s. 645; Rønhovde, 2010, s. 92). Det muliggjør autonomi, medbestemmelse og

det skaper mulighet til å vurdere deler av egen læreprosess, som blant annet er valg av arbeidsmåter. I den overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12) er visjonen at elevene skal forstå egen læreprosess og reflektere over egen læring. Når urolige Per klarer å gi uttrykk for at han klare å lese boken sin ved å ligge under en pult, eller at Nora sine elever opplever at de jobber bedre på en pc, kan man si at elevene delvis forstår egen læreprosess. Det viser hvor komplekst lærerens arbeid å inkludere elevene i vurdering av egen læreprosess er, og at det forutsetter et trygt læringsmiljø hvor elevene møter hverandre med aksept.

Et trygt læringsmiljø som en forutsetning for at elevene skal kunne være ærlige om egen læreprosess og egne behov har blitt vist. Innen læringsmiljøet er lærerens betydning det siste som vil drøftes. Lærerens betydning for eleven kan tolkes ved hjelp av trygghetssirkelen. Ifølge trygghetssirkelen, som opprinnelig er et verktøy for å forstå tilknytninger, har eleven ulike behov. Den trygge og omsorgsfulle læreren som fryder seg over eleven, men også viser godhet og trøst kan gi eleven den nødvendige støtten (Bru et al., 2018, s. 135). Funnene viste at eleven responderte positivt når lærer uttrykte at hun viste engasjement for elevens læreprosess og at lærer opplevde at elevens motivasjon for læring økte. Elever som vurderer at de er avhengig av hjelp for å oppnå faglig mestring kan være avhengig av lærers støtte. Noen oppgaver kan være i det som Vygotsky (1978, s. 26) omtaler som den proksimale utviklingssonen, det er oppgaver som eleven ikke kan klare uten en signifikant annen. Elever som er i en læreprosess, vil i følge Pintrich (2004, s. 390) vurdere om de trenger hjelp fra lærer. I kolonnen *oppførsel*⁶ ser vi at selvregulerte elever øker eller minker egeninnsats og søker hjelp ved behov. Det betyr at eleven kan vurdere å ha behov for lærerens støtte for å komme videre i egen læreprosess. Black og Wiliam (1998, s. 9) hevder at elever som støttes til videre læring ut fra eget standpunkt vil ha et bedre utgangspunkt for egen læring.

I satsningen VFL kommer det frem at lærer skal gi tilbakemeldinger om kvaliteten på elevens arbeid og at eleven skal få råd om forbedring av arbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Det er tydelige forskjeller mellom lærers erfaring og den politisk styrte intensjonen. Lærer vektlegger at relasjonen mellom lærer og elev er viktig, samt at lærer viser interesse for eleven. Det ble ansett som et viktig element når eleven skal vurdere egen læreprosess. Lærer opplevde at hennes engasjement økte elevens motivasjon for læring. Det er i kontrast til den instrumentelle beskrivelsen av VFL (Utdanningsdirektoratet, 2021a) hvor elevens motivasjon og lærers engasjement ikke

⁶ Tabell 1, side 17.

nevnes. Det må imidlertid trekkes frem at Utdanningsdirektoratet sine forventinger til vurdering i skolen er i endring. Utdanningsdirektoratet sin kompetansepakke *innføring av nytt læreplanverk* har en modul om vurdering. Der trekkes dialogen mellom lærer og elev frem som en del av vurderingsprosessen, og det legges vekt på at dialogen skal føre til lærelyst (Utdanningsdirektoratet, 2022e). Kompetansepakkene ble lansert som en del av innføring av de nye læreplanene som kom i 2020, og det kan se ut til at Utdanningsdirektoratet er i ferd med å vektlegge det psykologiske aspektet ved vurderingsprosessen i større grad, blant annet ved å vise til at vurdering skal føre til lærelyst, mestring og trivsel (Utdanningsdirektoratet, 2022b; Utdanningsdirektoratet, 2022e). Det er i tråd med funnene i denne studien som viser at lærerne må være en støtte for eleven under dialogen om vurderingsarbeidet. Elever som opplever en omsorgsfull relasjon til læreren får ofte en større interesse for fagene, mer empati for medelevene og økt selvtillit i læringsprosessen (Noddings, 2004, sitert i Mausethhagen og Kostøl, 2014, s. 232).

6.2 Bevisstgjøring av læringens verdi og tilrettelegging av oppgaver

Under analysen av empirien kom det frem at lærerne måtte bevisstgjøre elevene om verdien av det de skal lære. Lærerne måtte gjøre det tydelig for elevene hvorfor de hadde nytte av det de skulle lære. De fortalte også at det var viktig å tilrettelegge læringen slik at elevene opplevde at den hadde betydning for deres liv. Lærerne ga uttrykk for at elevene vurderer om de har interesse for oppgavene de skal gjøre, og justerer egeninnsatsen i forhold til hvor motiverte de er.

Funnet viser en del av elevenes vurdering av egen læreprosess som ikke kommer eksplisitt til syne hverken i satsningen VFL (Utdanningsdirektoratet, 2021a) eller de faglige beskrivelsene av *formativ vurdering* (Black og Wiliam, 1998, s. 2; Engh (2011, s. 28). I den følgende teksten vil det drøftes om det er samsvar mellom lærernes erfaringer og de politiske forventningene til vurdering i skolen. Lærernes erfaringer sees også i sammenheng med den faglige forståelsen av vurdering, formativ vurdering. Teorien til Pintrich (2004, s. 390) om selvregulert læring vil belyse hva som inngår i en vurderingsprosess hos elevene.

Funnene viste at samtaler lærerne hadde med elevene kunne hjelpe elevene å se verdien av det de lærer. I forskriften til opplæringsloven (1998, §3) er det fastsatt hvordan eleven skal inkluderes i vurderingen av egen læreprosess. Der står det blant annet at eleven skal ha samtaler om egen faglige utvikling. Det er også en politisk forventning om at elevene skal forstå hva de skal lære, hva som

forventes av de, hva de mestrer og få veiledning om hvordan de kan utvikle seg. Det er mange likheter mellom det som står i forskriften og det som lærerne påpeker som en del av vurderingsarbeidet ved å fortelle eleven hva eleven skal lære, hva som forventes og veiledningen om hvordan de kan utvikle seg. Den mest markante forskjellen mellom forskriften og funnene fra studien er at lærerne vektlegger motivasjonen til eleven og det psykologiske aspektet.

De sentrale prinsippene for VFL viser en instrumentell arbeidsmåte, når de presenteres i sluttrapporten for VFL (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Betydningen av at lærer bevisstgjør og forsøker å motivere eleven er lite fremhevet i dokumentene som er fremstilt som den politiske visjonen for VFL (Utdanningsdirektoratet, 2020; Utdanningsdirektoratet 2021a). Det er først når man benytter Utdanningsdirektoratet sine kompetansepakker at betydningen av lærerens dialog med eleven for å fremme lærelyst fremheves (Utdanningsdirektoratet, 2022e). Som tidligere påpekt ble det i rapporten fra FIVIS-prosjektet trukket frem at satsningen på VFL kan føre til en instrumentell arbeidsform. Behovet for lærerne ivaretar varierte arbeidsformer ble ansett som viktig for å kunne oppnå økt motivasjon og læring (Sandvik & Buland, 2014, s. 75). Funnet fra FIVIS viser noe av det samme som avdekkes i denne studien. Beskrivelsen av vurdering i satsningen VFL kan være nyttig som en praktisk beskrivelse av vurderingsprosessen. Lærere som inkluderer elevene i vurdering av egen læreprosess må imidlertid være forberedt på at det er en mye mer kompleks situasjon enn det kan fremstå som i prinsippene for VFL (Utdanningsdirektoratet 2021a).

For å få en bedre forståelse av hva som inngår av vurdering i en læreprosess kan vi belyse lærernes erfaringer med Pintrich (2004, s. 390) sitt rammeverk for selvregulert læring. Lærerne hadde erfart at de kunne påvirke elevens egeninnsats ved å bevisstgjøre eleven om nytten av læring. I følge Pintrich (2004, s. 390) er det fire faser i læreprosessen hvor eleven vurderer egen kognisjon, motivasjon, oppførsel og konteksten. Når lærerne bevisstgjør elevene om at de har nytte av det de skal lære, så kan det være at de påvirker eleven i den første fasen av læreprosessen. Da vurderer eleven blant annet egen forkunnskap, setter seg et mål, eleven vurderer å gå inn for målet og hvor mye egeninnsats som skal legges ned. Det kan være at lærerne kan påvirke elevene til å legge ned mer egeninnsats, når de blir bevisste på læringens verdi og anser læring som viktig. Denne bevisstgjøringen fra lærerne kan anses som en del av vurderingsarbeidet fordi Black og Wiliam (1998, s. 2) forklarte formativ vurdering som en aktivitet initiert av lærer eller elev, som fører til en endring i læringsaktiviteten. Engh (2011, s. 28) sier at den formative vurderingen skal bevisstgjøre elevene når det gjelder egne læringsstrategier. Det er plausibelt å si at lærernes bevisstgjøring kan gjøre at eleven blir bevisst på egen læringsstrategi. Når Fredrik sier til eleven: «Dette handler jo om

at du selv må vite at det du legger ned i arbeid, det er noe du får gevinsten av», da kan det sees som noe som påvirker elevens læringsstrategi. Pintrich (2004, s. 390) sin teori viser at elevene vurderer egen motivasjon for læreprosessen

Denne sammenligningen av lærernes erfaringer, det faglige synspunktet på vurdering og Pintrich sin teori viser et sammensatt bilde av de vurderingene eleven tar i løpet av en læreprosess. Zimmerman sin teori om selvregulert læring viser også at elevene legger vekt på motivasjon som en forutsetning for selvregulert læring. Mestringsforventningene, egen forventning om å klare oppgaven og interessen for oppgaven, har stor betydning for det læringsmålet eleven setter (Stray & Wittek, 2014, s. 204).

Funnene viste at lærerne hadde erfart at eleven måtte ansvarliggjøres for å delta i egen læreprosess. Med tanke på hvor ulike elevene er, og hvor forskjellige behov de har, kan det være nyttig å reflektere rundt hva som kan være fordeler med å ansvarliggjøre elevene. I satsningen på VFL forventes det at læreren har forventninger til eleven og at eleven vurderer egen kunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Fredrik nevnte at elevene hans på 7. trinn ble fortalt at de egentlig ikke måtte gjøre noe som helst, men at all innsats de la ned, kom til å gavne de. Den uttalelsen er interessant å se i lys av Deci og Ryan (2017, s. 18) sin teori om motivasjon. De har en teori om at kontrollerende læringsmiljøer krever streng regulering av lærer og ytre motivasjon, mens læringsmiljøer som oppfordrer til elevens autonomi og medbestemmelse skaper indre motivasjon for læring hos eleven. Det kan tenkes at lærernes ansvarliggjøring av eleven og samtidige bevisstgjøring av læreprosessens verdi for eleven, kan skape motivasjon for læring. I klasseromskulturer med fokus på ytre motivasjon og streng regulering av elevens atferd og motivasjon hevder Black og Wiliam (1998, s. 9) at elevene blir mer opptatt av sluttresultatet enn av egen læring. Resultatet kan være at lavtpresterende elever mister motivasjonen eller troen på måloppnåelse. De hevder at det beste for eleven er å støttes til læring ut fra eget standpunkt, ved hjelp av formativ vurdering. Bevisstgjøringen fra lærerne sammen med støtte for utvikling, ved hjelp av formativ vurdering av elevens arbeid, kan være det elevene trenger for å utvikle seg.

Funnene tilsier at lærernes bevisstgjøring om læring kan påvirke eleven, og teoriene om selvregulert læring støtter lærernes syn om at elevene vurderer egen motivasjon for en læreprosess. Det er tydelig at elevenes vurdering av motivasjon for læringen er en del av læreprosessen, og at den kan påvirke elevenes egeninnsats. På den andre siden så er det ikke tydelig at lærernes bevisstgjøring inngår i det som forstås som formativ vurdering. Engh (2011, s. 28) viser til at hensikten med den

formative vurderingen er å bidra til eleven får innsikt i oppgaveløsning og valg av læringsstrategier. Formativ vurdering er også beskrevet som vurdering som har som intensjon å utvikle, støtte og forbedre læreprosessen (Engh, 2011, s. 47). For å forstå hva det innebærer å utvikle, støtte og forbedre læreprosessen kan det være nødvendig med erfaringer fra lærere som kan gi innsikt i hva som kan inngå i formativ vurdering. Utdanningsdirektoratet (2021a) sine prinsipper for VFL, som tidligere har vist seg å være instrumentell, kan ha behov for et utfyllende perspektiv som lærernes erfaringer kan gi. Samtidig, så kan man si at lærenes vektlegging av bevisstgjøring og tilrettelegging av oppgaver kanskje ikke vil være tilstrekkelig for å gi elevene den faglige utviklingen. Elevene har mest sannsynlig også behov for råd om utvikling, tilbakemeldinger på faglig arbeid, egenvurdering av faglig utvikling slik det beskrives i satsningen VFL (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Forskningen FIVIS har gjort på vurdering i skolen viser likevel at det er stor variasjon mellom de ulike skolene og hvordan operasjonaliseringen av VFL har vært (Sandvik & Buland, 2014, s. 10). Det kan kanskje være nødvendig at skoleledelse ved Norges skoler jobber mer aktivt for å bedre kompetansen om hva som inngår i VFL, basert både på lærernes erfaringer, faglitteratur og styringsdokumenter. Sandvik og Buland (2014, s. 11) viser til at god vurderingspraksis må utvikles både på individnivå og på skolenivå. Deres forskning fra FIVIS viser at læreren kan utvikle egen kompetanse til å se sammenheng mellom kompetansemål, undervisning og vurdering. Kompetansepakkene fra Utdanningsdirektoratet (2022e) kan brukes som et utgangspunkt for refleksjon.

Når de gjelder funnet som viste at elevene måtte oppleve læringen som relevant for eget liv, så er det nødvendig å diskutere om det er en del av vurderingsarbeidet i skolen. Deci og Ryan (2017, s. 352) hevder at undervisningen ofte kan ha forhåndsdefinerte mål for læring og metodikk som er typisk for aldersgruppen, og at læreren glemmer å ta hensyn til elevenes ferdigheter og interesser. De påstår at elevenes indre motivasjon for oppgaven ofte blir oversett i planleggingen av undervisningen. Lærernes erfaringer kan belyses med Pintrich (2004, s. 390) sin teori. Den viser at elevene vurderer egen interesse for oppgaven og justerer egeninnsatsen etter motivasjonen de har for oppgaven. Teorien bekrefter dermed lærernes opplevelse av at elevene vurderer hvor engasjerte de vil være i læreprosessen, basert på deres interesse for oppgaven. Det er altså tydelig at elevene vurderer egen motivasjon for oppgaven, men spørsmålet er om det skal regnes som en del av prosessen med VFL eller formativ vurdering. Engh trekker frem at poenget med vurderingen er å gi eleven et bedre læringsutbytte Engh (2011, s. 28). Black og Wiliam (1998, s. 2) vektlegger også

læringsutbyttet til eleven når de sier at poenget med formativ vurdering er at det er læringsmålet som skal nås, og at hensikten med formativ vurdering er å tilpasse læringsarbeidet for å nå læringsmålet. Når lærerne sier at elevene legger ned mer innsats i læreprosessen og at de vurderer hvor mye innsats de vil legge ned basert på interessen for oppgaven, så er det ikke umiddelbart noen tilknytning til det som anses som undervisningsvurdering. Man kan heller si at oppgaver som oppleves interessante for eleven gjør at de legger ned en større egeninnsats og at det kan øke interessen for å vurdere eget faglige arbeid. Også Deci og Ryan (2017, s. 352) sine funn tyder på at elevens interesser bør ivaretas når mål for læring fastsettes.

6.3 Læringsmål og vurderingskriterier som en forutsetning for egenvurdering

Funne fra analysen viste at lærerne brukte ulike fremgangsmåter for å fastsette mål og kriterier for oppgavene til eleven. Ulike fremgangsmåter som ble avdekket var samtaler med elev hvor læringsmål ble fastsatt i fellesskap, samt fastsetting av kriterier for oppgaver i fellesskap. Funnene viste viktigheten av at elevene har fastsatte kriterier for læring, for å kunne vurdere egen måloppnåelse.

I forskriften til opplæringsloven (1998, §3), om vurdering, er det fastsatt at elevene skal vite hva de skal lære og hva som forventes av dem. Læringsmål kan gjøre det tydelig for eleven hva hen skal jobbe mot. Engh (2011, s. 43) hevder at det å utvikle elevenes bevissthet om det de skal lære og hvorfor de bør lære det, er et kjennetegn på god undervisning. Black og Wiliam underbygger viktigheten av at elevene er bevisst på målet med læringen. De hevder at elever som blir bevisst på *hva* de lærer, også oppdager *hvordan* de lærer. Det kan gjøre de mer selvstendige i egen læreprosess (Black & William 1998, sitert i Slemmen, 2010, s. 120).

Funnene i denne studien viste at lærerne mente elevene måtte ha god kjennskap til kriteriene for en oppgave for å kunne vurdere eget arbeid. De mente det var en forutsetning for at elevene skal kunne jobbe med egenvurdering. Det stemmer godt overens med prinsippene for VFL. Der står det at elevene skal vite hva de skal lære, hva som forventes av dem og at de skal vurdere eget faglige arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Forskningen til FIVIS avdekket imidlertid at elevmedvirkningen i vurderingsarbeidet var jevnt over lav på alle trinn, selv om elevene oppga at det hadde en positiv betydning for deres læring, motivasjon og mestring (Sandvik & Buland, 2014,

s. 12). Det viser at kriterier og mål for læringen ikke bør fastsettes av lærerne alene, men at elevene bør være delaktige i den prosessen. Ved å lage kriterier i fellesskap opparbeider man det som Fjørtoft (Dobson & Engh, 2010, s. 59) kaller et fortolkningsfellesskap. Da vet elevene hva de skal jobbe mot, og lærer og elever har en felles enighet om hvordan elevens arbeide skal vurderes.

Denne studien viste at lærerne hadde kjennskap til hvordan elevene skulle inkluderes i utformningen av kriterier, men det var ikke alle som brukte metoden aktivt. Elever som skal lære å vurdere egen læreprosess bør være med på å utvikle egne kriterier for oppgaven fordi det er en del av egenvurderingen. Engh (2011, s. 64) forklarer egenvurdering som at elevene skal delta i prosessen med å fastsette egne læringsmål, avgjøre kjennetegn på måloppnåelse, bidra med egenvurdering av eget arbeide og vurdere hverandres presentasjoner (Engh, 2011, s. 64). At elever kan være med på utformingen av kriteriene for oppgaven kan virke motiverende for eleven i følge Deci og Ryan (2017, s. 352) sin teori om selvbestemmelse. Deres teori er at elever kan føle seg mer indre motiverte for å utføre en oppgave hvis de har fått være med å bestemme og opplever at de får være autonome. De sier at undervisning ofte kan bære preg av forhåndsdefinerte mål som er kontrollerende overfor elevenes atferd og liten mulighet for medbestemmelse. Deci og Ryan (2017, s. 18) hevder at det fører til en mer overfladisk læring.

Selv om elevene til tider bør delta i utformingen av kriterier for en oppgave kan man tenke seg at det vil være lite hensiktsmessig å bruke mye av undervisningstiden på å utforme kriterier i fellesskap. Hopfenback (2011) viser til forskning i England hvor det ble nedlagt mye arbeid i å implementere egenvurdering når vurdering for læring ble forsøkt innført i engelske skoler. Der oppdaget de at elevene må «lære å lære» og bli mer autonome. Å se på læring med et metaperspektiv kan være krevende for elevene og de må lære seg hvordan definerer læringsmål, samtale om læring og vurdere seg selv. Som lærer bør man reflektere over når man lar elevene være med på å utforme kriteriene for oppgaven og hva hensikten er, om det fører til økt motivasjon hos elevene er det positivt, men samtidig bør elevene få mestringsfølelse. Å utsettes for et metaperspektiv på læring bør gradvis innføres for å støtte elevenes beherskelse av egenvurdering. Elevenes rett til medvirkning er uansett fastsatt i den overordnede delen av læreplanen. Der står det at elevene skal ha medansvar og mulighet for medvirkning i skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Å la elevene medvirke i vurderingsarbeidet kan være en måte å imøtekomme føringene i læreplanen.

I Fredrik sin ene praksisfortelling fikk elevene velge hvordan de skulle jobbe med temaet verdensdeler. De fikk også bestemme hvordan de skulle presentere temaet for de andre i klassen, og de fikk bestemme at de skulle jobbe gruppevis og lage en Kahoot som resten av klassen skulle svare på. Det er sannsynlig at den høye graden av autonomi og selvbestemmelse utløser indre motivasjon for oppgaven når man ser til Deci og Ryan sin teori. Hvis vi legger elevenes motivasjon til grunn kan vi bruke Pintrich (2004, s. 390) sin teori om selvregulert læring til å forstå deres mulige egeninnsats. Vi kan si at elevene nå har definert egne læringsmål og kriterier i fellesskap og at de er motiverte. Ifølge teorien til Pintrich vil elevene vurdere egen motivasjon for oppgaven og muligheten for å nå læringsmålet. Begge deler bør være ivaretatt med fremgangsmåten til Fredrik. Vi kan dermed anta at arbeidsinnsatsen er stor og at læringsmålene hjelper elevene å vurdere hva de skal gjøre og hvordan de kan gjøre det. Samtidig vet vi at alle elever er ulike. Noen elever vil oppleve at oppgaven er innenfor deres mestringssone, mens andre vil ha behov for hjelp fra lærer eller andre medelever for å forstå læringsmålene. Hvis elevene vurderer at hjelp er nødvendig er det viktig at eleven får støtte til å mestre oppgaven som er i deres proksimale utviklingszone (Vygotsky, 1978, s. 26).

I de tilfellene hvor elevene ikke er med på å utforme kriterier eller mål for læring er det likevel viktig at de vet målet eller kriteriene. Black og Wiliam (1998, s. 9, 10, 11) sin studie av ulike former for vurdering viser at nytteverdien av elevenes egenvurdering avhenger av at eleven vet læringsmålet. De oppdaget at mange elever ikke visste læringsmålet når de gjennomførte sine studier, og dermed ikke hvordan de skulle vurdere eget arbeid. Engh (2011, s. 43) hevder det er viktig at elevene tilegner seg kunnskap om hva som er en god prestasjon på et område. Han sier også at elevene bør utvikle en bevissthet om det de skal lære og hvorfor de bør lære det.

7 Avslutning

I denne oppgaven har hensikten vært å finne svar på problemstillingen: *Hva vektlegger lærere når de skal involvere elevene i vurderingen av egen læreprosess?* For å finne svar på problemstillingen har funn fra kvalitative intervjuer med tre lærere blitt diskutert opp mot Black og Wiliam (1998) samt Engh (2011) sin faglige forståelse av formativ vurdering. Den nasjonale satsningen VFL (Utdanningsdirektoratet, 2021a) gir et bilde på det politiske initiativet til vurdering i skolen, og har også blitt brukt som bakgrunn for å drøfte lærernes erfaringer. Teoriene om selvregulert læring og selvbestemmelse har dannet forståelsen for elevens vurdering underveis i egen læreprosess.

Diskusjonen var strukturert etter de tre temaene som ble dannet under analysen av empirien. Analysen var hovedsakelig inspirert av tematisk analyse slik Braun og Clarke (2006, s. 80) beskriver det, med en empirisk tilnærming til datamaterialet. Det var tre hovedfunn, som viser lærerne vektlegger når de skal involvere elevene i vurdering av egen læreprosess. Det første temaet dreide seg om at læringsmiljøet har betydning. Det andre temaet handlet om at lærerne må bevisstgjøre elevene eller tilpasse oppgavene fordi elevene vurderer hvor motiverte de er for å lære. Det siste temaet angikk læringsmål eller kriterier for en oppgave, som en nødvendighet for at elevene skal kunne vurdere egen prestasjon.

Funnene i studien viste at lærerne var opptatt av læringsmiljøet, fordi de anså det som en forutsetning for at elevene kunne vurdere egen læreprosess. Lærerne mente at elevene måtte være trygge på miljøet rundt seg for å kunne stille spørsmål og være ærlige om egen læreprosess. De påpekte at elevene måtte ha aksept for hverandres behov, fordi det åpnet opp for at elevene kunne vurdere hvilke arbeidsmåter som passet de best og benytte den måten å jobbe på. Funnene viste også at lærers dialog med eleven og støtte under elevens læreprosess var viktig. Lærernes tydelige vektlegging av læringsmiljøet står i kontrast med det som beskrives i satsningen VFL (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Der forklares prosessen VFL med en instrumentell tilnærming, med lite omtale av elevens psykologiske behov. Forskningen fra FIVIS viste at VFL kan føre til en instrumentell arbeidsform (Sandvik & Buland, 2014, s. 75). Det kan forklare hvorfor det er en tydelig forskjell mellom visjonen fra Utdanningsdirektoratet og lærernes vektlegging av det som er viktig når elevene inkluderes i vurderingen av egen læreprosess. Pintrich (2004, s. 390) sin teori om selvregulert læring støtter lærernes utsagn om at elevene vurderer både om de trenger hjelp, at de søker hjelp og vurderer egen kognisjon under en læreprosess. Deci og Ryan (2000b, s. 235) sin teori viser blant annet at elever som opplever negative kommentarer fra omgivelsene om egen

kompetanse kan miste motivasjonen for læring. Det viser at elever som vurderer egen læreprosess er i en kompleks situasjon hvor omgivelsene spiller en stor rolle. Det må påpekes at viktigheten av det trygge læringsmiljøet er løftet frem i den overordnede delen av læreplanverket, men ikke i tilknytning til vurdering (Kunnskapsdepartementet, s. 15). Det ser imidlertid ut til at de poliske føringene er i ferd med å endre seg på det området. Høsten 2020 kom det en endring i forskriften til opplæringsloven (1998, §3) som tilsier at vurdering skal føre til lærelyst. Begrepets betydning er ikke definert tydelig, men det kommer frem i kompetansepakkene til Utdanningsdirektoratet (2022e) at blant annet dialogen mellom lærer og elev skal føre til lærelyst og at vurdering skal skape trivsel, læring og motivasjon. Kompetansepakken det refereres til ble lansert i forbindelse med de nye læreplanene som ble tatt i bruk fra høsten 2020. Sandvik (2019) påpekte at Fagfornyelsen øker kravet til lærernes vurderingskompetanse. Det første funnet i denne oppgaven, lærernes vektlegging av læringsmiljøet, kan være et viktig bidrag for å forstå kompleksiteten når lærere skal inkludere elevene i vurdering av egen læreprosess. Det viser et viktig bilde på helheten ved prosessen.

Det andre hovedfunnet var at lærerne la vekt på vurderingene elevene gjør i forkant av en oppgave eller underveis i en læreprosess. Lærerne hadde erfart at elevene vurderte egen interesse for å utføre en oppgave. Lærerne refererte til situasjoner hvor de hadde påvirket elevens egeninnsats ved å bevisstgjøre eleven om nytten av læringen. Lærerne la også vekt på at læringen måtte oppleves som relevant for elevene, for å motivere dem. Diskusjonen viste at det er motsetninger i oppfattelsen av hva som inngår i en vurderingsprosess. Pintrich (2004, s. 390) sin teori om læring underbygger lærernes erfaringer og viste at elever vurderer egen motivasjon, innsats og kognisjon ved igangsettelse av en læreprosess. Satsningen VFL (Utdanningsdirektoratet, 2021a) viste imidlertid at vurdering hovedsakelig foregår underveis i en læreprosess og har fokus på faglig utvikling. VFL har lite fokus på elevens psykologiske behov. I likhet med funnet om læringsmiljøets betydning kan man si at dette funnet viser at lærernes erfaringer er utfyllende for hvordan vurdering i skolen bør forstås. Diskusjonen viste at man trenger en sammensatt forståelse for vurderingsarbeidet og at både faglitteratur og styringsdokumenter bør være et grunnlag i tillegg til lærernes erfaringer. Det kan være nødvendig med samtaler i profesjonsfellesskapet for å avklare hva god vurderingspraksis er, og hva som inngår i vurderingsprosessen. Sandvik og Buland (2014, s. 11) viser til at god vurderingspraksis må utvikles både på individnivå og på skolenivå. Forskningen deres viser også at implementering av VFL har vært ulik ved skolene i Norge, samt at graden av elevmedvirkning i vurderingsarbeidet er jevnt lav for alle trinn. Det er bemerkelsesverdig når forskningen deres også viste at elevene selv ønsket høyere grad av elevmedvirkning og at elevene ble motivert av det.

Når det gjelder Utdanningsdirektoratet sine føringer for vurdering i skolen ser det ut det er under omdanning. Kompetansepakken *Innføring av nytt læreplanverk fagfornyelsen* ble lansert i forbindelse med de nye læreplanene og viser endringen i de politiske forventningene til lærerne. Der påpekes det blant annet at eleven må beholde eierskapet og engasjementet underveis i sin egen kompetansebygging, og at vurdering skal skape motivasjon. Endringen i forskriften til opplæringsloven (1998, §3) høsten 2020 viser også en endring, da ble det fastsatt at vurdering skal skape lærelyst. Utdanningsdirektoratet ser ut til å gi nye føringer som tar hensyn til elevens psykologiske behov i større grad, slik de to første funnene i denne studien viser. Sandvik (2019) forespeilet endringen i forventningene til vurdering i skolen i sin artikkel. Hun sa at Fagfornyelsen øker kravet til lærernes vurderingskompetanse og at poenget med underveisvurdering er å stimulere til økt læringslyst hos elevene. Funnene i denne studien kan være en støtte i arbeidet med å forstå vurdering i skolen i endringsfasen.

Det tredje og siste funnet var at lærerne har erfart at elevene har behov for tydelige vurderingskriterier hvis de skal kunne vurdere egne faglige prestasjoner. Black og Wiliam (1998, s. 9, 10, 11) sine studier bekreftet lærernes erfaringer. De har funnet ut at elevene ofte ikke vet hva læringsmålet er, og at de er avhengig av det for å kunne vurdere arbeidet de legger ned i en oppgave. Engh (2011, s. 76) hevder at elever kan oppleve oppgaven som mer meningsfull om de forstår målet og hva som er forventningen til eleven. Funnene viste også at elevene kan inkluderes i arbeidet med å skape kriterier for en oppgave. Teorien til Deci og Ryan (2017, s. 352) om selvbestemmelse ble brukt for å belyse og bekrefte at elever som opplever autonomi og selvbestemmelse kan bli motiverte for læringsarbeidet. Funnet bekreftes av forskningen fra prosjektet FIVIS. Der kom det frem at elever som fikk delta aktivt i vurderingsprosessen mente det hadde en positiv betydning for deres læring, motivasjon og mestring (Sandvik & Buland, 2014, s. 12). Hopfenback påpeker imidlertid at det kan være krevende for elevene å delta metakognitivt i vurderingen av eget arbeid og utvikling av kriterier av en oppgave. Elevene må lære å lære, og lærerne må være bevisste på hensikten med å lage vurderingskriter i fellesskap. Det viktigste er at elevene vet målet for læringen, slik både lærerne i denne studien, faglitteratur og styrings dokumenter viser. Det er ikke like klare motsetninger mellom lærernes erfaringer og styringsdokumentene for dette funnet.

Ved videre forskning innen inkludering av elever i vurderingsprosessen kan man innta ulike perspektiver. Tidligere forskning viser at elevene ønsker å inkluderes i vurderingsarbeidet eller få økt grad av elevmedvirkning (Sandvik & Buland, 2014, s. 11, 12; Uthus, 2020). Det ene funnet i

denne studien er at lærere opplever at elevene må bevisstgjøres om hvorfor de skal lære, og at det påvirker deres egeninnsats. Det kan derfor være aktuelt å forske videre på hvordan elevene vurderer egeninnsatsen i forkant av en læreprosess, om de forstår *hvorfor* de skal lære, og om de får være med å bestemme *hvordan* de skal lære det. Det kan være at læringsmål eller kriterier alene ikke er tilstrekkelig for eleven, men at meningen med læringen må knyttes til elevens liv. På den måten kan eleven muligens oppleve eierskap, engasjement og lærelyst underveis i vurderingen av egen læreprosess, slik de nye intensjonene om vurdering skolen ser ut til å være (Utdanningsdirektoratet 2022e; Utdanningsdirektoratet, 2020).

8 Referanser/litteraturliste

- Andrade, H. L. (2019). A Critical Review of Research on Student Self-Assessment. *Frontiers in Education*. 2019 (4). 1-13. Doi: 10.3389/educ.2019.00087
- Black, P & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box. Raising standards through classroom assessment*. London: GL assessment Limited
- Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (2018). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Utgiver: de nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*. 25 (1). 54-67.
DOI:10.1006/ceps.1999.1020
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000b) The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior, *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268, DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2006). Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will?. Doi:10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. London/ New York: Guilford Publications.
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen*. Kristiansand: Høgskoleforlaget
- Fjørtoft, H. (2020). Samarbeid om vurdering – profesjonsfellesskapets rolle. *Bedre skole*.
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelsen-profesjonsfellesskap/samarbeid-om-vurdering--profesjonsfellesskapets-rolle/263302>
- Flatås, R. M. (2016). *Egenvurdering og elevmedvirkning. Metoder og øvelser*. Oslo: Pedlex
- Forskrift til opplæringslova (2006). *Forskrift til opplæringslova*. (FOR-2006-06-23-724). Lovdata.
<https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Frith, C., & Frith, U. (2005). Theory of mind. *Current biology*, 15(17), R644-R645.
doi: 10.1016/j.cub.2005.08.041
- Hopfenback, T. N. (2011). Vurdering og selvregulert læring. *Bedre skole*, 2011 (4).
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/vurdering-og-selvregulert-laring/>
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Bergen: Fagbokforlaget

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Lorsbach, A., Jinks, J. (1999). Self-efficacy Theory and Learning Environment Research. *Learning Environments Research*, 2, 157–167 (1999). <https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.1023/A:1009902810926>
- Mausethhagen, S. & Kostøl, A. (2014). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2010 (3), 231-243. Doi: 10.18261/ISSN1504-2987-2010-03-05
- Meld. St. 21(2016-2017). Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- O'Hara, D. (2017). *The intrinsic motivation of Richard Ryan and Edward Deci*. American Psychological Association. <http://www.apa.org/members/content/intrinsic-motivation>
- Opplæringsloven. (1998). Opplæringsloven. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Sandvik, L. V. (2019). Fagartikkel: Vurdering som bidrag til dybdelæring. *Utdanningsnytt (nettutgave)*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/fagartikkel-vurdering-som-bidrag-til-dybdelaering/217481>
- Strand, T. (2012). *Erfaringer fra norsk grunnskole: Elevenes egenvurderinger kan gi økt læringsutbytte*. Cepra-sriben, 12. <https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n12.85>
- Tange, R. (2019). Elevsamtalens muligheter og begrensninger. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2019(4), 227–238. <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.18261/issn.1504-2987-2019-04-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Observations on the national assessment for learning programme*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/1.innledning/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Endringer i vurderingsforskriften*. Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/ending-av-vurderingsforskriften/>

- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring* (2010-2018). Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/1.innledning/#1.2-hva-betyr-vurdering-for-laring-i-satsingen>
- Utdanningsdirektoratet (2021b). Individuell vurdering Udir-2-2020. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/udir-2-2020-individuell-vurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b, 13. april). *Undervisvurdering*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022c, 21. april). *Læreplanverket*. Undervisvurdering. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022d, 14. mai). *Kompetansepakker*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kompetansepakker/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022e, 14. mai). *Kompetansepakken: Innføring av nytt læreplanverk (fagfornyelsen)*. <https://bibsyst.instructure.com/courses/360?lang=nb>
- Uthus, M. (2020). Folkehelse og livsmestring i skolen. Hva sier elever om erfaringer med å bestemme selv i læringsaktiviteter? En kvalitativ intervjustudie
- Uthus, M. (2020). Folkehelse og livsmestring i skolen. Hva sier elever om erfaringer med å bestemme selv i læringsaktiviteter? En kvalitativ intervjustudie. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2020(6). <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2242>
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press.

Oversikt over tabeller og figurer

Figur 1: Illustrasjon av den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, modell vist i Stray og Wittek, 2016, s. 164).

Figur 2: Trygghetssirkelen. Modifisert etter beskrivelsene i Bru et al. (2018, s. 135).

Figur 3: De sykliske fasene i Zimmerman sin modell om selvregulert læring (Stray & Wittek, 2014, s. 205).

Tabell 1: Pintrich sitt rammeverk for selvregulert læring (Pintrich, 2004, s. 390).

9 Vedlegg

9.1 Vedlegg 1 – Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstillingen som skal undersøkes er:

Hvilke erfaringer har norsklærere på mellomtrinnet med elevens faglige egenvurdering og dens påvirkning på elevens lærelyst?

Problemstillingen er konkretisert gjennom tre forskningsspørsmål:

Hva legger norsklærere i begrepet egenvurdering?

Hvordan kan en norsklærer legge til rette for elevens egenvurdering på mellomtrinnet?

Hvordan kan elevens egenvurdering føre til økt lærelyst?

Del 1: Begrepet egenvurdering

1. Hva legger du i begrepet egenvurdering?

Del 2: Legge til rette for egenvurdering

2. Hvilke erfaringer har du med å la elevene vurdere eget arbeid eller egen innsats?

Stikkord: fremgangsmåte, hva har fungert, effekten det hadde for elevene eller deg som lærer.

3. Hva er din erfaring med å la elevene delta i utformingen av kriterier for måloppnåelse? (for en oppgave de skal gjøre)

Stikkord: hvordan kan man løse det rent praktisk? hva tenker du om å la de delta i utformingen av mål - tenker du at elever kan motiveres av å få være med å bestemme eller blir det for avansert for elevene?

4. Hva tenker du om å involvere elevene i valg av læringsstrategier og arbeidsmåter etter at mål for læring er definert?

Stikkord: Har du noen eksempler på hvordan det kan gjennomføres?

Del 3: Egenvurdering og lærelyst

5. Hvilken effekt tenker du at det kan ha på eleven hvis de vurderer eget arbeid eller innsats?

Stikkord: Påvirker det mestringsfølelse? Påvirker det arbeidsinnsats og lærelyst? Hva kan være positivt og hva kan være negativt?

6. Hvilken effekt tenker du at det har for elevens lærelyst å få være med på å bestemme arbeidsmetoder og fastsette mål?

Stikkord: Motiverende eller for avansert? Hva er positivt, og hva er negativt? Hvor stor grad av selvbestemmelse er elevene modne for?

9.2 Vedlegg 2 – Informert samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Norsklærere sine erfaringer med elevers egenvurdering og påvirkning på lærelyst»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke erfaringer lærere på mellomtrinnet har med elevers egenvurdering. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Hensikten med undersøkelsen er å finne ut hvordan egenvurderingen til eleven kan påvirke lærelysten og hvordan man kan involvere eleven i vurderingsarbeidet. Prinsippet om elevens egenvurdering, som er det sentrale i undersøkelsen, er hentet fra satsningen på vurdering for læring. Problemstillingene og forskningsspørsmålene som skal undersøkes i prosjektet er:

Hvilke erfaringer er har norsklærere på mellomtrinnet trinn med elevens faglige egenvurdering og dens påvirkning på elevens lærelyst?

Problemstillingen er konkretisert gjennom tre forskningsspørsmål:

Hva legger norsklærere i begrepet egenvurdering?

Hvordan kan en norsklærer legge til rette for elevers egenvurdering på mellomtrinnet?

Hvordan kan elevens egenvurdering føre til økt lærelyst?

Prosjektet inngår i en masteroppgave som skal innleveres til Universitetet i Sørøst-Norge i mai 2022, og er en avslutning på min femårige utdanning som grunnskolelærer trinn 1-7-

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen om å delta på grunn av din arbeidserfaring i skolen, fordi du har erfaring med mellomtrinnet og fordi jeg har fått kjennskap til at du legger vekt på å ivareta elevens behov for deltakelse i egen læring.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden som benyttes er semistrukturerte individuelle intervjuer med fire informanter, med en antatt varighet på ca. 40 min. Hvis du velger å delta, så avtaler vi et tidspunkt hvor vi kan møtes fysisk eller via konferanseverktøyet Zoom (eventuelt Teams). Det tas lydopptak av intervjuet.

Du vil få spørsmålene i forkant av intervjuet. Det er ønskelig at du har lest gjennom spørsmålene, men øvrige forberedelser er ikke nødvendig.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Lydopptaket av intervjuet lagres på en passordbeskyttet digital enhet, som kun intervjuer benytter. Intervjuet skal transkriberes og slettes senest en måned etter opptak. Du anonymiseres i den transkriberte utgaven av intervjuet og i masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Personopplysningene dine i form av kontaktopplysninger slettes ved prosjektets slutt, som er 15. mai 2022.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.
- Du vil kunne få tilsendt en kopi av det transkriberte intervjuet ved forespørsel direkte til meg, som forsker, på e-post: 215279@usn.no

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Sørøst-Norge ved Marit Loftsgarden (Marit.Loftsgarden@usn.no)
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg (personvernombud@usn.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Elisabeth Holm

(Forsker/veileder) -----

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *norsklærere sine erfaringer med elevers egenvurdering og påvirkning på lærelyst*. Jeg har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et intervju om lærere sin erfaring med elevvurdering
- at mine kontaktopplysninger lagres frem til prosjektet er avsluttet
- at opptaket av intervjuet lagres i inntil en måned etter intervjuet er gjennomført

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

9.3 Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD

01.05.2022, 14:08

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering

Referansenummer

248566

Prosjekttittel

Lærere sine erfaringer med elevers egenvurdering og motivasjon for læring

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Marit Loftsgarden, Marit.Loftsgarden@usn.no, tlf: 35026587

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Elisabeth Holm, 215279@usn.no, tlf: 90538030

Prosjektperiode

03.01.2022 - 15.05.2022

Vurdering (1)**28.01.2022 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, og eventuelt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61e037d5-d4ec-4872-982f-e950906b25d8>

1/2

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

9.4 Vedlegg 4 – Self Regulated Learning

Table 1. Phases and Areas for Self-Regulated Learning

Phases and relevant scales	Areas for regulation			
	Cognition	Motivation/Affect	Behavior	Context
<i>Phase 1</i> Forethought, planning, and activation	Target goal setting	Goal orientation adoption	Time and effort planning	Perceptions of task
	Prior content knowledge activation	Efficacy judgments	Planning for self-observations of behavior	Perceptions of context
	Metacognitive knowledge activation	Perceptions of task difficulty Task value activation Interest activation		
<i>Phase 2</i> Monitoring	Metacognitive awareness and monitoring of cognition	Awareness and monitoring of motivation and affect	Awareness and monitoring of effort, time use, need for help Self-observation of behavior	Monitoring changing task and context conditions
<i>Phase 3</i> Control	Selection and adaptation of cognitive strategies for learning, thinking	Selection and adaptation of strategies for managing, motivation, and affect	Increase/decrease effort	Change or renegotiate task
<i>Phase 4</i> Reaction and reflection	Cognitive judgments	Affective reactions	Persist, give up Help-seeking behavior	Change or leave context
	Attributions Rehearsal Elaboration Critical Thinking Metacognition	Attributions Intrinsic Goals Extrinsic Goals Task Value Control Beliefs Self-Efficacy Test Anxiety	Choice behavior	Evaluation of task Evaluation of context Peer Learning Time/Study Environment