



## **Elevenes faglige egenvurdering- Skrivebordstanker eller verdifulle læringsverktøy?**

En empirisk studie av et utvalg læreres erfaringer med å legge til rette for elevenes faglige egenvurdering på videregående trinn.

CAMILLA FØRSUND KILE

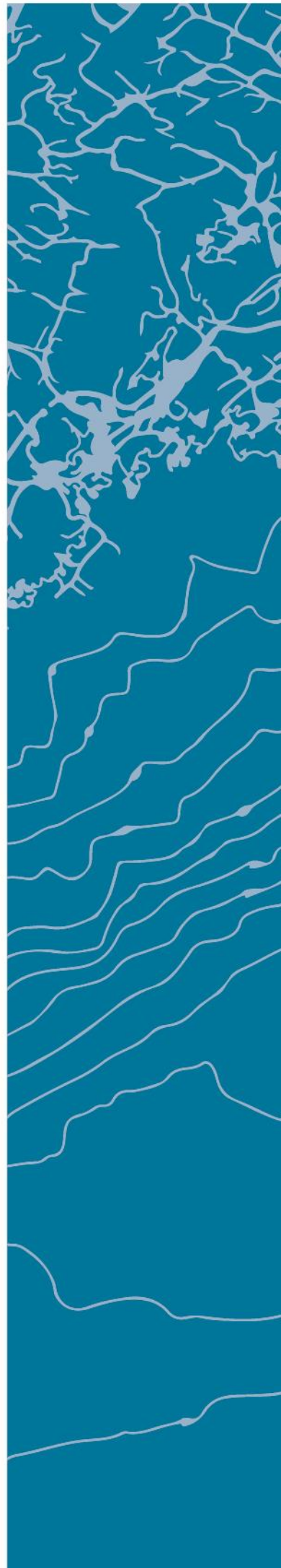
VEILEDER

Stefanie Andrea Hillen

**Universitetet i Agder, 2018**

Fakultet for Humaniora og Pedagogikk

Institutt for Pedagogikk



# Forord

I arbeidet med denne masteroppgaven er det mange som har satt spor. Jeg ønsker å takke for alle bidrag.

Først og fremst takk til informantene, som stilte til intervju og åpent fortalte om personlige erfaringer. Takk for alt dere delte- uten dere hadde ikke dette blitt et empirisk studie.

Takk til familie, svigerfamilie, venner og kollegaer for støtte, tålmodighet og oppmuntring.

Dere er gode!

Takk til min veileder, Stefanie Andrea Hillen, for gode tilbakemeldinger og konstruktive innspill.

Til slutt, min kjære mann og kjære barn- Arnfinn, Marie og Eivind. Dere er gull verdt!

Takk for alt dere gir og alt dere er.

Risdal, mai, 2018

## Sammendrag

Temaet i denne oppgaven er faglig egenvurdering, og formålet er å undersøke hvordan lærere legger til rette for elevenes faglige egenvurdering på videregående trinn. Problemstillingen er som følger: «Hvordan forstår et utvalg lærere på videregående trinn faglig egenvurdering, og hvordan legger de til rette for elevenes egenvurdering?» Det ble utarbeidet tre forskerspørsmål: 1) Hva betyr begrepet faglig egenvurdering for et utvalg lærere på videregående trinn? 2) På hvilke måter legger lærerne i denne undersøkelsen til rette for elevenes faglige egenvurdering? 3) Hva er utfordrende med å legge til rette for elevenes faglige egenvurdering?

Oppgaven er en empirisk studie. Det ble gjennomført semistrukturerte intervju med seks lærere. Lærernes beskrivelser blir drøftet i forhold til prinsippene om vurdering for læring, vurdering av læring og vurdering som læring. Dette er tilnærminger som gir forskjellige muligheter til å vurdere elevenes prestasjoner (Dobson, Eggen og Smith, 2009).

Studien viser at lærerne har forskjellig forståelse av egenvurderingsbegrepet. Dette medfører forskjellige praksiser når egenvurderingen skal implementeres i klasserommet. Informantene beskriver flere utfordringer med å legge til rette for den faglige egenvurderingen.

Alle informantene vektlegger en form for selvrefleksjon hos elevene. Lærerne kobler elevenes faglige egenvurdering til en vurdering for læring, men studiens funn viser at lærernes tilrettelegging oftere samsvarer med prinsippene til vurdering av læring. Elevenes egenvurdering blir ofte mer summativ enn formativ. Vurdering som læring er den tilnærmingen som er minst integrert i lærernes tilrettelegging. Elevene involveres i liten grad i hele egenvurderingsprosessen. De blir ofte møtt med lave forventninger. Prinsippene om elevenes autonomi og tilpasset opplæring blir ikke alltid ivaretatt. Det skiller i liten grad mellom gode og dårlige egenvurderingspraksiser. Mange av lærerne mangler kunnskap om hva som skaper gode faglige egenvurderingspraksiser. Dette tydeliggjør et behov for klarere retningslinjer for å kvalitetssikre gjennomføringen av elevenes faglige egenvurdering.

# INNHALDSFORTEGNELSE

1.0 Innledning om egenvurdering i norsk skole	1
1.1 Bakgrunn for valg av forskningsområde	2
1.2 Tema, problemstilling og forskerspørsmål	3
1.3 Oppgavens perspektiv og oppbygging	4
2.0 Teori om vurdering og egenvurdering som begrep og resultater fra tidligere forskning	6
2.1 Vurdering	6
2.1.1 Evaluering og vurdering	7
2.1.2 Vurdering av læring	9
2.1.3 Vurdering for læring	9
2.1.4 Vurdering som læring	11
2.1.5 Vurdering i lys av tilpasset opplæring	11
2.1.6 Elevmedvirkning og retten til medbestemmelse	12
2.2 Egenvurdering og selvvrdering	14
2.2.1 Elevenes faglige egenvurdering	15
2.2.2 Ulike måter å legge til rette for elevenes faglige egenvurdering	17
2.2.3 Egenvurdering som vurdering for læring	18
2.2.4 Egenvurdering og vurderingskriterier	19
2.2.5 Egenvurdering som vurdering av læring	20
2.2.6 Egenvurdering og vurdering som læring	21
2.2.7 Egenvurdering og autonomi	22
2.3 Tidligere forskning relatert til tilretteleggingen av elevenes faglige egenvurdering	23
2.3.1 Resultater fra et norsk forskningsprosjekt på 6 videregående skoler	23
2.3.2 Resultater fra Elevundersøkelsen 2013 og 2016	24
2.3.3 OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Norway, 2011	25
2.3.4 Resultater fra TALIS (Teaching and Learning International Study) 2013	26
3.0 Metodiske valg og overveielser	27
3.1 Metodisk tilnærming	27
3.2 Fenomenologisk utgangspunkt og hermeneutisk fortolkning	28
3.3 Forskerens forforståelse	29
3.4 Datainnsamling og databehandling	31
3.4.1 Det kvalitative intervju	31
3.4.2 Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet og trekking av utvalg	32
3.4.3 Intervjuguidens oppbygging og innhold	33
3.4.4 Gjennomføringen av de 6 semistrukturerte intervjuene	35
3.4.5 Transkribering av intervjuene	37
3.4.6 Analyse av datamaterialet	37
3.5 Ethiske overveielser	41

3.5.1 Frivillig deltakelse, informert samtykke	41
3.5.2 Ivaretagelse av informantenes autonomi, anonymitet og konfidensialitet	42
3.6 Drøfting av forskningens kvalitet	43
3.6.1 Overførbarhet	43
3.6.2 Troverdighet	44
3.6.3 Bekreftbarhet	46
4.0 Presentasjon av funn	48
4.1 Presentasjon av informantene	48
4.2 Hva mener lærerne at faglig egenvurdering betyr?	51
4.3 Hvordan legger lærerne til rette for elevenes faglige egenvurdering?	52
4.3.1 Egenvurdering i de teoretiske fagene	53
4.3.2 Egenvurdering i de praktiske «verkstedsfagene»	55
4.4 Egenvurdering som en vurdering for læring	56
4.5 Elevenes egenvurdering som en vurdering av læring og et gyldig vurderingsverktøy?	59
4.6 Egenvurdering og vurdering som læring	61
4.7 Ulike utfordringer med å legge til rette for elevenes faglige egenvurdering	62
5.0 Drøfting av sentrale funn i forskningen	65
5.1 Første forskerspørsmål:	65
Hva betyr begrepet faglig egenvurdering for lærere på videregående trinn?	65
5.1.1 Elevenes selvrefleksjon	66
5.1.2 Skille mellom gode og dårlige egenvurderingspraksiser	67
5.2 Andre forskerspørsmål:	69
På hvilke måter legger lærere på videregående trinn til rette for elevenes faglige egenvurdering?	69
5.2.1 Elevenes egenvurdering som vurdering for læring	71
5.2.2 Egenvurdering som vurdering av læring og et gyldig vurderingsverktøy	74
5.2.3 Egenvurdering og vurdering som læring	77
5.3 Tredje forskerspørsmål:	80
Hva er utfordrende med å legge til rette for elevenes faglige egenvurdering?	80
5.3.1 Elevmedvirkning og elevenes autonomi	80
5.3.2 Behov for tydeligere kriterier og klarere retningslinjer	83
6.0 Konklusjon og oppsummering	85
6.1. Konklusjon, svar på forskerspørsmålene	85
6.1.1 Første forskerspørsmål	85
6.1.2 Andre forskerspørsmål	86
6.1.3 Tredje forskerspørsmål	88
6.2 Kritisk refleksjon over egen oppgave	89
6.3 Blikk fremover	90
Litteratur	91
Vedlegg	100

## **Figuroversikt**

Figur 1	En fremstilling av egenvurderingsbegrepets kompleksitet (Forfatterens egen konstruksjon) .....	15
Figur 2	Vurdering for læring fordelt på trinn (gjennomsnitt), fra Elevundersøkelsen 2013 (Wendelborg, C., Røe, M., Federici, R.A. 2014) .....	24
Figur 3	Oversikt over steg og fremdrift i forskningsprosessen (Forfatterens egen konstruksjon) .....	31
Figur 4	Fremstilling av analyseprosessen (Forfatterens egen konstruksjon) .....	39

## **Tabelloversikt**

Tabell 1	Kjennetegn på gode og dårlige egenvurderingspraksiser, Fritt oversatt (Boud, 1995, s. 208) .....	21
Tabell 2	Intervjuguiden .....	34
Tabell 3	Oversikt over sentrale funn i intervjuene .....	50

## 1.0 INNLEDNING OM EGENVURDERING I NORSK SKOLE

Opplæringen i norsk skole har flere formål. Den skal blant annet sette elever i stand til å tenke selvstendig og utvikle kritisk sans (Kunnskapsdepartementet, 2016). I norsk sammenheng står også prinsippene om elevenes medbestemmelse og rett til medvirkning sentralt.

Elevmedvirkning i grunnskolen og videregående opplæring er fastsatt i opplæringsloven. Alle elever skal få delta aktivt i vurdering av egen kompetanse, eget arbeid og egen faglig utvikling (Forskrift til opplæringslova, 2009, § 3-12). En viktig del av elevmedvirkningen er å delta i både planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av undervisningen (Dale og Wærness, 2006, s. 20). Elevmedvirkningen kommer også til uttrykk i læreplaner for fag. Kompetansemålene i fag er knyttet til vurdering av egne ferdigheter, vurdering og bruk av ulike arbeidsmåter og læringsstrategier. Elevene skal vurdere egen fremgang samt tenke kritisk og selvstendig (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 3). Alle elever i norsk skole har behov for informasjon om faglig utvikling, og bli veiledet og motivert til videre innsats i fagene. «Elevene må bli bevisst og utvikle sine egne ambisjoner... . Kontinuerlig vurdering og tilbakemelding gir gode resultater i form av økt læringsutbytte, spesielt for elevene med svake faglige ferdigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 77). Ifølge Hopfenbeck (2014) trenger elevene lærere med bred vurderingskompetanse som forstår hvordan vurdering påvirker elevenes læring. Hopfenbeck understreker at elevene må aktiviseres i forhold til vurdering for at ny læring kan skje.

Likevel viser resultater fra Elevundersøkelsen i 2013 og 2016 at norske elever i liten grad er med på å vurdere eget arbeid og egen faglig utvikling (Wendelborg, Røe og Federici, 2014 og Wendelborg, Røe, Utvær, og Caspersen, 2017). Resultatene her viser at elevinvolveringen i vurderingen av eget faglig arbeid synker jo høyere opp i trinnene man kommer. Dette er overraskende. Dess eldre elevene blir, desto bedre forutsetninger har de for å reflektere og vurdere eget arbeid. Elevinvolveringen burde derfor øke høyere opp i trinnene. Dette skaper grunn til å diskutere hvordan lærere legger til rette for elevinvolvering i ulike fag på videregående trinn. «Skal klasseromsvurdering ha noko som helst sjanse til å gi seg utslag i form av forbetra læring og betre elevprestasjonar, er nøkkelen systematisk gjennomføring over lang tid og stor grad av elevinvolvering frå første stund (Dysthe, 2008, s. 23). Hvordan lærere jobber for å involvere elevene i vurderingen av eget arbeid er ut fra dette et aktuelt og faglig relevant spørsmål. Denne masteroppgaven ønsker å belyse hvordan lærere tolker begrepet egenvurdering og hvordan de legger til rette for dette i sin undervisning.

## 1.1 Bakgrunn for valg av forskningsområde

Det å utvikle kompetanse i å vurdere eget arbeid fremheves i flere utdanningspolitiske dokument (NOU 2015:8; NOU 2014:7 og Kunnskapsdepartementet, 2016). Elevers evne til egenvurdering vektlegges her som en vesentlig faktor i elevenes livslange læring. Det å vurdere eget faglig arbeid gir elevene redskaper for å tilegne seg ny kompetanse, og bruke det de har lært i ulike situasjoner gjennom livet (NOU 2014:7). Det å ha innsikt i egne læreprosesser og ferdigheter til å styre dem (metakognisjon) har mange positive effekter på læring. Det bidrar til utholdenhet og planmessighet i læringsarbeidet. «Ved at stimulere elevenes refleksjon over egen læring... kan elevene lære å drive egen læring fremover ved å definere læringsmål og følge med på egen utvikling. Det kan også bidra til å øke elevenes motivasjon for videre læring... » (NOU 2014:7, s. 33).

Opplæringen i norsk skole skal sette elevene i stand til å tenke selv, søke kunnskap og reflektere over og vurdere vedtatte sannheter, som ikke alltid er allmenngyldige. Dette krever en oppøvelse av kritisk sans og evner til å se en sak fra flere sider (Kunnskapsdepartementet, 2016). Intensjonene i de utdanningspolitiske dokumentene som er nevnt her setter føringer for et økt fokus på selvstendig tenkning og evne til selvrefleksjon i fremtidens norske klasserom. «Kunnskapsdepartementet ser det som ønskelig at vurdering, tilbakemelding og målrettet oppfølging av elevenes læringsutvikling og læringsutbytte skal prioriteres høyere i skolen» (Engh, Dobson, Høihilder, 2012, s. 38).

Selv om elevers evne til egenvurdering og egenvurderingens betydning for læring fremheves i flere sentrale utdanningspolitiske dokument har det vært gjennomført relativt lite empirisk forskning på dette feltet i norsk sammenheng, spesielt på videregående trinn. Ifølge en rapport i forbindelse med evalueringen av prosjektet «Bedre vurderingspraksis» (Thronsen, Hopfenbeck, Lie og Dale, 2009) anbefales det at norske skoleelever får en større og mer forpliktende rolle i vurderingsarbeidet enn i dag. Den samme forskergruppen anbefaler også at empirisk forskning om vurdering i skolen styrkes ytterligere (Thronsen et al., 2009). «Det ser ut til å være behov for forskning i norske klasserom som kan gi økt kunnskap om utvikling av selvregulering, både med utgangspunkt i spesifikke fag, og ... på tvers av fag» (Hopfenbeck, 2011a, s. 7). Elevvurdering på videregående trinn har et stort forbedringspotensial (Thronsen, 2011).

Begrepet egenvurdering kan imidlertid tolkes forskjellig. I de utdanningspolitiske dokumentene som det vises til ovenfor, står det ikke *hva* elevene skal vurdere i sin



egenvurdering. Det står heller ikke beskrivelser for hvordan elevene skal gjennomføre egenvurderingen. Ulike tolkninger kan skape ulike praksiser når egenvurderingen skal implementeres i klasserommet. Mange av intensjonene og kompetansemålene i de norske læreplanene er ifølge OECD sin evaluering for vage og mangfoldige.

There is also room to further foster student reflection and self-assessment in Norway... . What seemed absent was a focus on regular attention and support for students to engage in understanding and extending their own learning by intentionally identifying criteria with students, helping them to see what “good” work looks like and providing descriptive and constructive feedback to move their thinking and learning forward. (Nusche, Earl, Maxwell og Shewbridge, 2011, s. 57)

I denne oppgaven er 6 lærere i videregående skole intervjuet om deres erfaringer med å legge til rette for elevenes faglige egenvurdering. Fokuset er på hvordan lærerne forklarer begrepet egenvurdering og hvordan de legger til rette for elevenes egenvurdering. Lærernes måter å legge til rette for elevenes egenvurdering vil bli drøftet i lys av prinsipper om vurdering av læring, vurdering for læring og vurdering som læring. Vurdering for, vurdering av og vurdering som læring er ulike tilnærminger som gir forskjellige muligheter til å vurdere elevenes prestasjoner (Dobson, Eggen og Smith, 2009). Disse kan brukes både hver for seg eller samlet, men de er ikke ensartede teorier i seg selv. I teoridelen vil det bli klargjort for hvordan disse uttrykkene forstås og anvendes i denne oppgaven.

## 1.2 Tema, problemstilling og forskerspørsmål

Tema i denne masteroppgaven er faglig egenvurdering og læreres erfaringer med å tilrettelegge for elevenes egenvurdering. Oppgaven er en empirisk studie. Problemstillingen er som følger: «Hvordan forstår et utvalg lærere på videregående trinn faglig egenvurdering, og hvordan legger de til rette for elevenes faglige egenvurdering?»

*Forskerspørsmål som skal besvares:*

- 1) Hva betyr begrepet faglig egenvurdering for et utvalg lærere på videregående trinn?
- 2) På hvilke måter legger lærerne i denne undersøkelsen til rette for elevenes faglige egenvurdering?
- 3) Hva er utfordrende med å legge til rette for elevenes faglige egenvurdering?

Egenvurdering er et sentralt begrep i denne oppgaven. Begrepets kompleksitet og mangfold blir nærmere drøftet i teoridelen. Det er derfor ikke satt opp en egen begrepsavklaringsdel her. Andre sentrale begrep i denne oppgaven er vurdering, vurdering *av* læring, vurdering *som* læring og vurdering *for* læring. Dette er uttrykk som kan brukes med ulikt meningsinnhold. I denne oppgavens sammenheng lar de seg ikke lett definere med noen få setninger i en begrepsavklaring. De vil derfor bli redegjort for i teoridelen.

### 1.3 Oppgavens perspektiv og oppbygging

I arbeidet med denne oppgaven er det flere valg og avgrensninger som er gjort underveis. Avgrensningene setter rammene for forskningens fokus, på samme tid som det også setter noen begrensninger for hva forskningen kan gi svar på (Creswell, 2014; Ryen, 2012 og Kvale og Brinkmann, 2015).

I denne oppgaven er det lærernes perspektiv som er fremtredende. Det er deres erfaringer med å legge til rette for elevenes faglige egenvurdering som er i fokus. Ved å avgrense forskningen til lærernes perspektiv, settes begrensninger for elevenes stemme i denne oppgaven.

Oppgaven sier lite om hvordan elevene selv opplever tilretteleggingen som lærerne beskriver. Forskningens resultater hadde muligens blitt annerledes om elevperspektivet også hadde blitt inkludert.

Denne oppgaven tilbyr leseren et innblikk i hvordan forskjellige lærere på videregående trinn jobber med å legge til rette for elevenes egenvurdering i sine fag. Dataene ble hentet inn ved bruk av semistrukturerte intervju. Med et fenomenologisk utgangspunkt har målet vært å fange opp lærernes egne erfaringer. Funnene i forskningen baserer seg derfor på informantenes personlige svar. Et fenomenologisk inspirert perspektiv innebærer antagelser om at virkeligheten er slik deltagerne oppfatter den (Thagaard, 2013 og Kvale og Brinkmann, 2015). Det er hovedsakelig lærernes egne subjektive erfaringer som kommer frem i datamaterialet, men erfaringene til deltagerne kan si noe utover seg selv. De kan overføres til andre lignende situasjoner.

Oppgaven har et sosiokulturelt utgangspunkt. Dette perspektivet innebærer antagelser om at læring skjer innenfor sosiale og kulturelle kontekster. «I et sosiokulturelt perspektiv sees læring først og fremst som et resultat av *sosial praksis* og samspill mellom mennesker» (Dobson, et al., 2009, s. 207). Elevene skal ut ifra dette være aktive deltagere i egen læring. I

praksisfellesskap utvikles ulike redskaper og verktøy som deltagerne tar i bruk. Språket er eksempel på et slikt kognitivt redskap, og derav sentralt i elevenes læringsprosesser. Det at redskapene er i stadig utvikling gjør at vår måte å lære på endres stadig. Det antas å være en gjensidighet mellom sosiale praksiser, kommunikasjon og tenkning (Säljö, 2001 og Säljö, 2006). «Hovedpoenget er at man ser på læring som noe som skjer i fellesskap med andre, man løser problemer gjennom samarbeid, og deltar i læringsfellesskap hvor kunnskap utvikles gjennom samtaler med andre» (Hopfenbeck, 2014, s. 96-97).

Oppgaven består av 6 hovedkapitler. Kapittel 1 er innledningen til oppgaven. I kapittel 2 presenteres relevant teori og tidligere forskning. I kapittel 3 gjøres det rede for metodiske valg og overveielser som er gjort underveis i forskningsprosessen. Her blir det også gjort rede for etiske overveielser og forskningens kvalitet. Sentrale forskningsfunn presenteres i kapittel 4, og drøftes i lys av teori og empiri i kapittel 5. Kapittel 6 er det siste hovedkapittelet, med en oppsummering, konklusjon og refleksjon over egen oppgave.

## 2.0 TEORI OM VURDERING OG EGENVURDERING SOM BEGREP OG RESULTATER FRA TIDLIGERE FORSKNING

I denne delen av oppgaven vil det redegjøres for relevant teori og tidligere empirisk forskning knyttet til prinsippene om vurdering for læring, vurdering av læring og vurdering som læring. De teoretiske prinsippene vil sammen med resultatene fra tidligere empirisk forskning være med å belyse funnene i kapittel 5.

### 2.1 Vurdering

*«If you want to change student learning, then change the methods of assessment»*

*(Brown, Bull and Pendlebury, 1997, s. 7).*

Det finnes en rekke ulike former for vurdering, og vurdering i skolen har flere formål (Engh, et al., 2012; Dobson, et al., 2009; Skaalvik og Skaalvik, 2003 og Skaalvik og Skaalvik, 2013). Noen av vurderingsformålene ligger utenfor elevenes læringsprosess. Disse kan kobles til styring og kontroll. Andre formål knytter seg til selve læringsprosessen.

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) er det vanskelig å se for seg en opplæring uten noen form for vurdering. I en læringsprosess kan vurdering være med på å veilede, informere, motivere og skape forventninger hos elevene. «Vurdering i fag skal fremme læring, være et uttrykk for elevenes kompetanse, og elevene skal gjennom vurdering få en tilbakemelding og god veiledning» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 56). Den mest vanlige elevvurderingen i norsk skole har vært lærerfokusert, i den betydning at elevene vurderes ut fra kriterier som lærerne har satt (Dale og Wærnes, 2006; Engh et al., 2012 og Nusche et al., 2011). Når læreren vurderer elevene gjøres det ut ifra ulike tidsspenn. Læreren må bygge inn vurdering på både kort, mellomlang og lang sikt (Dysthe, 2008).

Det finnes flere didaktiske og vurderingsteoretiske tilnærminger. Vurdering som mål og metode kan derfor kobles til læring på ulike vis. Noen læringsteorier slutter ved vurderingen, mens andre ser vurdering som en del av elevenes læring. Innenfor forskning på temaet elevvurdering vil man derfor kunne finne igjen ulike beskrivelser av vurderingens betydning for elevenes læring. Det refereres til vurdering *av* læring, vurdering *for* læring og vurdering *som* læring. Det finnes en rekke ulike koblinger mellom elevenes læring og vurderingene av

elevene. Hva slags tanker man har om læring, avhenger blant annet av lærings- og kunnskapssyn. Dette er med på å prege hva som ansees å være riktige og viktige vurderingspraksiser (Dobson, et al., 2009; Black and William, 1998 og Dysthe, 2008). Vurdering av elever blir ofte diskutert uten å ta høyde for hvilket lærings- og elevsyn som ligger til grunn for praksisen. Dette viser en manglende forståelse av sammenhengen mellom disse (Dysthe, 2008).

Norge har hatt en sterk tradisjon for lærer- og klasseromsbasert vurdering, men utviklingen de senere årene viser at det stadig tas i bruk nye vurderingspraksiser i de norske klasserommene (Nusche, et al., 2011). Vurdering ansees å være et verktøy til å øke elevenes læring, om det anvendes riktig. Det er lærerne som har det største ansvaret for vurderingen av elevene (Nusche et al., 2011).

For å utvikle elevens læringsdyktighet, fordres det at eleven selv er aktiv i læreprosessen, mens mye av vurderingstradisjonen hittil har bidratt til at eleven er passiv. Den vanlige elevvurderingen har vært lærerfokusert i den betydning at elevene har lært seg å bruke de kriteriene lærerne har brukt. Vurderingene har ikke inngått i elevenes læring... . (Dale og Wærnes, 2006, s. 155)

Vurderingspraksisene i skolen formes innenfor og mellom ulike praksisarenaer; slik som forvaltningspraksiser, forskningspraksiser og undervisningspraksiser (Eggen, 2009, s.76). Det vil ut fra dette være mange faktorer som påvirker lærernes vurderingspraksiser i klasserommene. Ifølge OECDs evaluering av vurderingspraksiser i Norge i 2011 er det fremdeles store variasjoner i hvordan norske lærere vurderer elevarbeid, hva de vektlegger og hvordan de gir tilbakemeldinger til elevene (Nusche et al., 2011, s. 53).

### 2.1.1 EVALUERING OG VURDERING

Internasjonale strømninger har ført til et tydeligere skille mellom evaluering og vurdering også i Norge (Nusche et al., 2011; Engh og Høihilder, 2008 og Engh, et al., 2012). Dette bygger blant annet på det utdanningspolitiske skille man finner mellom de engelske begrepene «evaluation» og «assessment», der begrepet «assessment» i større grad brukes om elevprestasjoner (Nusche et al., 2011). Evalueringsbegrepet brukes om prosesser på system- og skolenivå, mens vurderingsbegrepet i større grad brukes rettet mot elevnivået (Eggen, 2009; Engh og Høihilder, 2008 og Nusche et al., 2011). Man snakker ut fra dette synet om en evaluering av skoler og en vurdering av elever.

Før kunne begrepene evaluering og vurdering brukes om hverandre innen norsk pedagogisk litteratur (Engh, et al., 2012, s. 26). Noen valgte å bruke begrepene synonymt (Imsen, 2009, s. 345), mens andre valgte å skille mellom disse (Engh et al., 2012). Både evaluering og vurdering innebærer å verdsette og gi en kvalitativ bedømmelse av noe eller noen. Begrepene inneholder slik en del likhetstrekk. Både evaluering og vurdering vil innebære å skaffe dokumentasjon om en tilstand og iverksette tiltak. Begge prosessene vil medføre en produksjon av verdier og verdsatt kunnskap (Eggen, 2009).

Både i Opplæringsloven, Kunnskapsløftet og andre sentrale utdanningspolitiske dokumenter anvendes begrepet «vurdere» om det som omhandler elevene og elevarbeid (Opplæringsloven, 1998; NOU 2015:8; NOU 2014:7 og Kunnskapsdepartementet, 2016). I denne oppgaven anvendes derfor begrepet vurdering med en slik betydning.

Vurdering kan variere i både form og hensikt. Flere forskere skiller blant annet mellom formativ og summativ vurdering (Dysthe, 2008). Andre forskere hevder at enhver vurdering kan være mangfoldig, og en må derfor unngå et dikotomt språk (Eggen, 2009 og Roe og Lie, 2009). Ifølge Eggen (2009) har mange klassiske dikotomier, som blant annet skillet mellom summativ og formativ vurdering, begrenset gyldighet for de praksiser som man finner i skolen i dag. Hun hevder at enhver vurdering kan inneholde elementer fra begge disse dimensjonene, og at det derfor blir kunstig å sette opp et skille mellom disse to. Det samme hevder Roe og Lie (2009). De hevder at «... enhver faglig prøve, muligens bortsett fra avsluttende eksamener, inneholder elementer av begge perspektivene» (Roe og Lie, 2009, s. 145). Fjørtoft og Sandvik (2016) fremhever imidlertid at «skillet mellom formativ og summativ vurdering som først ble formulert av Scriven (1967), har blitt et av de viktigste vurderingsteoretiske konseptene i nyere tid» (s. 27), og at dette brukes fortsatt innen pedagogisk forskning. Fjørtoft og Sandvik hevder at skillet mellom formativ og summativ vurdering aldri har vært ment som en dikotomi, og distinksjonen mellom disse begrepene må alltid forstås på en nyansert måte. Ideelt bør det være en interaksjon mellom dem for at vurdering skal fungere helhetlig (Fjørtoft og Sandvik, 2016, s. 30).

En vurdering kan brukes med flere hensikter eller tjene ulike mål. Det er altså ikke vurderingsmåten i seg selv som er summativ eller formativ, men intensjonen bak selve vurderingen. En vurderingssituasjon kan ut fra dette brukes både formativt og summativt (Dysthe, 2008 og Fjørtoft og Sandvik, 2016).

Denne oppgaven tar utgangspunkt i at det finnes ulike former for vurdering som tjener ulike formål. I de neste kapitlene vil det redegjøres for hvordan vurdering av læring, vurdering for læring og vurdering som læring forstås og brukes i denne oppgaven.

### 2.1.2 VURDERING AV LÆRING

Som nevnt ovenfor kan vurdering kobles til læring på ulike vis. Vurdering kan blant annet brukes til å vurdere og måle en elevs læring. Vurdering av læring omtales også som summativ vurdering (Engh et al., 2012 og Hopfenbeck, 2016). På engelsk kalles tilnærmingen «assessment of learning» (Boud, 1995). Denne type vurdering kan være et mål på elevenes læring og uttrykker elevenes kompetanse etter en gitt opplæring. Det kan være et mål på hva som er oppnådd innenfor en gitt modul eller totalt i faget (Engh, et al., 2012). Summativ vurdering kan være et ferdig produkt eller avsluttet læringsforløp. Det er vurdering av læring som allerede har skjedd (Fjørtoft, 2009). Det handler om å vurdere om en elev har oppnådd aktuelle læringsmålene. Dette kan for eksempel være prøve- eller eksamenskarakterer, eller standpunktvurderinger (Kunnskapsdepartementet, 2016). Denne type vurdering kan forstås som en sluttvurdering som sier noe om hvor langt eleven er kommet i forhold til oppsatte mål (Engh, et al., 2012). Den summative vurderingen viser slik hva en elev har oppnådd. Den kan for eksempel vise et endelig resultat (Nusche et al., 2011).

Vurdering *av* læring har som formål å gi en karakter eller en skåre, og rangere eller kvalifisere (Boud og Falchikov, 2006 og Dysthe, 2008). Flere internasjonale forskere mener elevene selv kan være med å sette denne karakteren (Leach, 2012; Sadler og Good, 2006 og Rolheiser og Ross, 2013). I norsk sammenheng er vanligvis ikke elevmedvirkningskomponenten tatt med i den vanligste forståelsen av vurdering av læring (Dobson, et al., 2009, s. 12). Vurdering *av* læring skiller seg på denne måten fra prinsippene om vurdering *for* læring som vi kommer nærmere inn på i neste kapittel.

### 2.1.3 VURDERING FOR LÆRING

Prinsippene knyttet til en vurdering for læring har blitt mer fremtredende i norsk politikk og skolepraksis, akkurat som det har i mange andre land (Nusche et al., 2011 og Dobson et al., 2009). På engelsk brukes uttrykket «assessment for learning» (William, 2011). Tilnærmingen kobles til The Assessment Reform Group i Storbritania og arbeidet til Black and William (Black og William, 1998; Black, Harrison, Lee, Marshall og William, 2003; Taras, 2010 og Nuffield Foundation, 2018). I Norge har ideene blitt implementert gjennom ulike statlige satsinger, blant annet *Bedre Vurderingspraksis* og *Vurdering for læring* (Hopfenbeck, 2014).

Ifølge Engh et al. (2012) er gode vurderingskulturer i systemene, på hver enkelt skole, viktige komponenter i en vurdering for læring. «En god vurderingskultur må skape en forståelse for hvordan vurdering kan være en årsak til eller plattform for læring, og ikke bare et slutt punkt eller måling av læringsutbytte» (Engh et al., 2012, s. 71). Prinsippene til vurdering for læring knyttes ikke til bestemte metoder eller prøveformer, men undervisningspraksisene vil ha noen felles kjennetegn (Hopfenbeck, 2014, s. 72). Målet vil være å øke elevenes læring, og formative elementer vektlegges (William, 2011). Tilbakemeldinger skal peke fremover, og fokuset skal være på hva som må til for å nå oppsatte læringsmål (Dobson et al., 2009). Ved å vektlegge de formative aspektene, blir vurderingen et bidrag til å styrke elevenes læring (Engh, 2007; Dysthe, 2008; Throndsen, 2011 og Engh, et al., 2012). En formativ tilbakemelding gir anvisninger for elevens videre arbeid. «Tilbakemeldinger som peker framover, kan påvirke elevenes tiltro til egen mestring på en positiv måte» (Throndsen, 2011, s. 175). Mest fruktbart blir det om både elev og lærer har kjennskap til hvordan eleven lærer best (Engh, 2007).

Vurdering for læring innebærer en endring i den tradisjonelle tenkningen om hvordan lærere og elever bør interagere og hvordan vurderingen bør foregå. Mens undervisningen i mange norske klasserom tidligere var svært lærerstyrt, med en typisk spørsmål-svar form for undervisning, ser det ut til at lærerne i den norske skolen i dag tar i bruk flere undervisnings- og vurderingsmetoder (Nusche et al., 2011). I følge prinsippene om vurdering for læring må elevene være delaktige, og vurderingssituasjonene må legges til rette slik at det stimuleres til selvstendighet og økt læring (Nusche et al., 2011). «Elevmedvirkning i vurderingsspørsmål representerer et brudd på langvarige undervisningstradisjoner i norsk sammenheng» (Engh et al., 2012, s. 37).

Formativ vurdering går ut på å identifisere læring mens den pågår. Det er en prosess. «Kriteriebasert, målorientert vurdering som skaper et tolkningsfellesskap og som gir transparente læringsprosesser er sentrale perspektiver i formativ vurdering» (Fjørtoft og Sandvik, 2016, s. 32). Denne typen tilbakemeldinger involverer elevene som partnere i deres egne prosesser (OECD, 2005).

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2013b) bygger vurdering for læring i norsk skole på disse fire prinsippene:

- 1) Elevene forstår hva de skal lære og hva som er forventet
- 2) Elevene får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeid eller prestasjon
- 3) Elevene får råd om hvordan de kan forbedre seg



- 4) Elevene er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2013b, s. 11-12).

#### 2.1.4 VURDERING SOM LÆRING

I norsk sammenheng blir ofte vurdering som læring kategorisert som en del av vurdering for læring (Dobson, et al., 2009, s. 13). I internasjonal sammenheng kan det imidlertid se ut som det oftere gjøres et klart skille mellom disse (Boud, 1995; Boud og Falchikov, 2006 og Spiller, 2012). På engelsk kalles vurdering som læring «assessment as learning», og siden det i denne oppgaven er valgt å bruke litteratur som vektlegger forskjellene mellom disse to, vil vurdering for læring og vurdering som læring brukes som to separate uttrykk i denne oppgaven.

Vurdering som læring bygger på ideer som samsvarer med konstruktivistisk læringssyn. «Konstruktivisme er fellesbetegnelse på teorier som forfekter at elevene skal konstruere sin egen kunnskap» (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 57). Denne type læringssyn fremhever betydningen av eleven som aktiv medskaper. Læring er ikke en følge av belæring, men heller et resultat av elevenes eget konstruksjonsarbeid (Jank og Meyer, 2009, s. 226). Informasjon mottas, bearbeides og fortolkes, og ny informasjon fortolkes med utgangspunkt i tidligere erfaringer (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 52). Læring blir ut fra dette en prosess der elevene er agenter i jakten på læring. Denne tilnærmingen samsvarer i stor grad med Bouds sitt syn på egenvurdering (Boud, 1995). Bouds læringssyn fremhever at elevene må være aktive i egen læring og vurdering. Elevene bør bygge og konstruere egen kunnskap. De skal ikke være passive mottagere av lærernes vurderinger (Boud, 1995; Boud og Falchikov, 2006).

Ifølge Dobson et al. (2009) vil vurdering som læring innebære et fokus på å utvikle elevenes kompetanse slik at de kan vurdere egen læring. «Poenget med vurdering som læring er at det legger vekt på elevens egen vurderingskompetanse, og det kan og bør antakelig omfatte innsikt i bruk av flere vurderingsformer» (s. 13). Når elevene får være med å vurdere eget arbeid, argumenteres det for at elevenes forståelse og læring utvikles. «For at elever skal ha interesse for læringsprosessen trenger de å bli gitt en aktiv rolle... som involverte deltagere og beslutningstakere» (Smith, 2007, s. 102).

#### 2.1.5 VURDERING I LYS AV TILPASSET OPPLÆRING

Ifølge §1.3 i Opplæringsloven har alle elever i norsk skole rett til å få en tilpasset opplæring (Opplæringsloven, 1998, §1-3). Denne rettigheten innebærer at elevene må få jobbe med relevante oppgaver og lærestoff på sitt individuelle nivå, ut fra egne forutsetninger. «Skolen

skal tilpasse opplæringen for å utvikle og utfordre *alle* elevene til tross for ulikhet i bakgrunn og evner» (Bunting, 2015, s. 39). En tilpasset opplæring vil også medføre at elevene må få være delaktige og «ta ansvar» for egen læring. Dette vil innebære at læreren må hjelpe elevene til å bli selvstendige i egne læringsprosesser. Elevene må få sjansen til å velge lærestoff og metoder ut fra egne læringsbehov, og de må settes i stand til å vurdere eget arbeid opp mot gitte kriterier (Engh et al., 2012). Det finnes flere sammenhenger mellom tilpasset opplæring og formativ vurdering.

Som nevnt i 2.1.3 innebærer en formativ vurdering å bevisstgjøre elevene om hva de har fått til, samt vise hvordan man bør gå frem for å nå ønskelige mål. Dette er en individuell prosess, og denne bevisstgjøringen kan være et naturlig utgangspunkt for en tilpasset opplæring. Engh et al. (2012) hevder at et større ansvar for egen læring vil være en helt nødvendig forutsetning, både for en tilpasset opplæring og en forsvarlig elevvurdering. «Derfor bør skolene utarbeide planer for hvordan de skal arbeide systematisk med å trene opp elevene til å ta stadig mer ansvar for sin egen læring... » (Engh et al., 2012, s. 37).

Prinsippene om elevmedvirkning og tilpasset opplæring er nært koblet til ideene om elevenes egenvurdering. Hvis vi sammenligner hensikten med vurdering og tilpasset opplæring, ser man at de begge er knyttet til mål om å øke elevenes læringsutbytte (Engh og Høihilder, 2008, s. 61).

Lærerne må ut fra dette ikke bare tenke at de skal undervise og vurdere i fag, men også hjelpe ungdommene med å bli selvstendige. «Det å hjelpe ungdommer til å bli selvstendige i sitt læringsarbeid og øke deres bevissthet om hvordan de lærer, er også en form for tilpasset opplæring og kan bidra til å unngå frafall» (Bunting, 2015, s. 39). Elevene må lære å lære, og trenger derfor utfordringer i å være metakognitive, det vil si at de må trenes i å reflektere over egen læring (Hopfenbeck, 2016).

## 2.1.6 ELEVMEDVIRKNING OG RETTEN TIL MEDBESTEMMELSE

Elevenes rett til medvirkning og medbestemmelse kommer klart til uttrykk i kapittel 1 i opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Elevene skal oppdras til demokratisk medborgerskap (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Oppdragelse til demokrati forutsetter en aktiv og genuin elevdeltagelse. «Elevmedvirkning kan bidra til å gjøre elevene mer aktive i sin egen læringsprosess, og gjennom medvirkning får elevene bedre oversikt og kontroll over hva som skal læres i en bestemt periode» (Dale og Wærness, 2006, s. 20). Det å bli hørt og tatt på alvor vil styrke elevenes generelle motivasjon for læring (Engh et al., 2012). Når elevenes stemme blir hørt, vil de oppleve at de kan ta selvstendige valg. Dette vil være av stor

verdi for elevene. Det vil forberede dem på å bli ansvarlige samfunnsborgere (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Medbestemmelse og selvstendighet er uttrykk for et subjekts autonomi. Med autonomi menes at hvert menneske skal være et fritt tenkende vesen (Korsgaard og Løvlie, 2003). Hopmann hevder at elevenes autonomi og selvstendige refleksjon har stor betydning for deres læring. «Ethvert gitt innhold (Inhalt) representerer mange ulike betydninger (Gehalt), og enhver gitt betydning (Gehalt) kan åpnes opp for av mange ulike innhold (Inhalt)» (Hopmann, 2010, s. 31). Fortolkningene av innholdet er ut fra Hopmanns syn individuelt tilknyttet. Det er individenes individuelle tolkninger som vil avgjøre hvilken betydning et gitt innhold får. Elevene skal ikke ende opp med å reprodusere kunnskap, men tolke ut fra egne betingelser. Læreren må ut fra dette hjelpe elevene med å utvikle sin egen tilgang til kunnskapen. Subjektene må bruke egen dømmekraft og selvstendig tenkning når de tolker et faglig innhold. Eleven må oppleve læring ut fra eget perspektiv. «Verden blir sett fra elevens perspektiv i det han eller hun tar fatt på en reise inn i innholdets muligheter og begrensninger» (Hopmann, 2010, s. 32). Hopmann beskriver hvordan didaktikken kan avgrense undervisning på en slik måte at man åpner opp for elevenes individuelle vekst. Målet blir å utvikle egen individualitet. Hopmann trekker her inn Klafkis kategoriale danningstanke der individene blir åpnet opp for verden og blir utrustet med kategorier for å utvikle seg selv (Hopmann, 2010). Hvert individ må gjøre opp sine egne meninger, og gis en mulighet til selvrefleksjon.

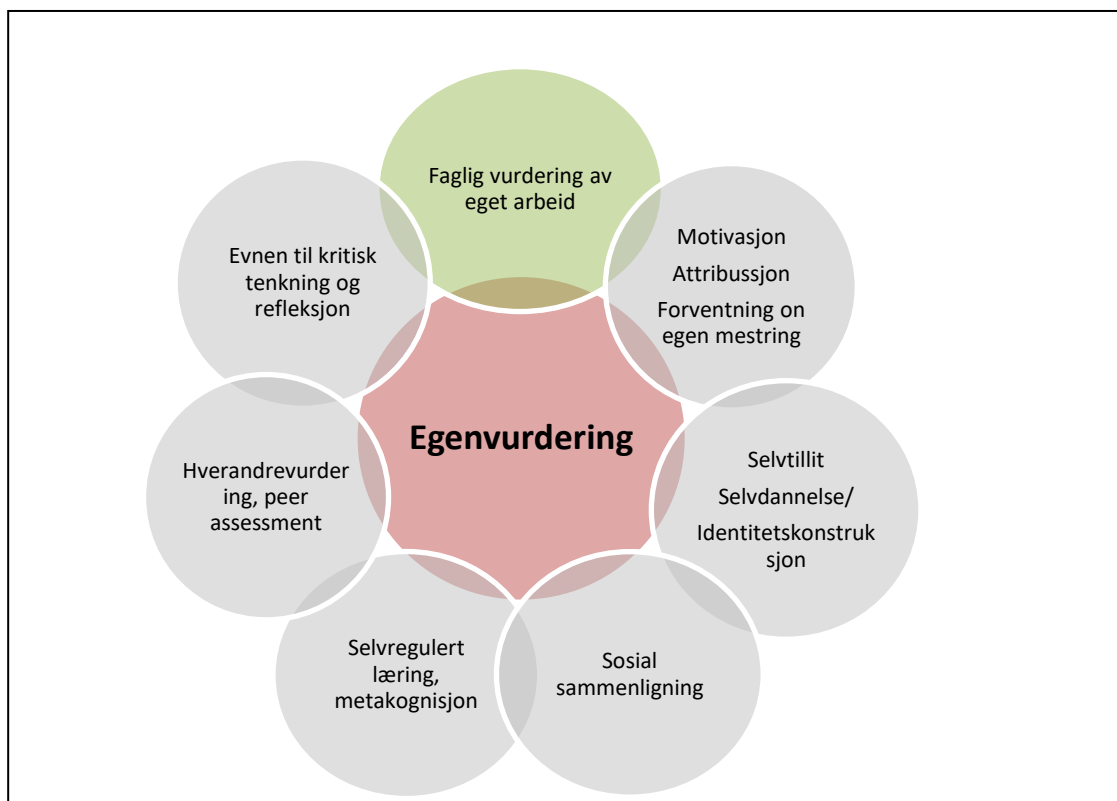
Elevmedvirkning og retten til medbestemmelse er nært koblet til egenvurdering. For å legge til rette for elevenes egenvurdering må man åpne opp for en reell elevdeltagelse og stimulere elevenes engasjement. «Økt grad av elevmedvirkning er viktig for at elevene skal utvikle sin kompetanse til å vurdere egen utvikling» (Dale og Wærnes, 2006, s. 192). Dale og Wærnes påpeker imidlertid at elevmedvirkning ikke innebærer at elevene skal bestemme, men de skal ta del og være aktive i både planlegging, gjennomføring og vurdering av egen læring.

I hvilket omfang og hvordan elevene skal delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen, kan det ikke gis noe fasitsvar på- det avhenger av hvilke elever det er snakk om, hva de arbeider med, hvilke rammer skolen har og så videre... . ( Dale og Wærnes, 2006, s. 20)

## 2.2 Egenvurdering og selvvurdering

I norsk sammenheng brukes både begrepene egenvurdering og selvvurdering. Det kan være utfordrende å skille disse begrepene fra hverandre. Derfor vil det nå redegjøres for hvordan egenvurdering forstås i denne oppgaven. «Egenvurdering er en del av undervisvurderingen (forskrift til opplæringsloven §3-12), og en forutsetning for at elever, lærlinger og lærekandidater får et bevisst og reflektert forhold til egen læring» (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 1-2). Egenvurdering kan defineres som en vurdering av ens egne prestasjoner, kompetanse eller innsats. Mens selvvurdering beskrives som en generell bedømmelse av seg selv. Ut fra dette rommer selvvurderingsbegrepet mer enn egenvurderingen. Mens egenvurderingen går mer konkret på spesifikke prestasjoner eller innsats på enkelte områder, kan selvvurdering omfatte alle personlige dimensjoner. Det kan blant annet innebære emosjoner og en generell verdsetting av seg selv (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 90).

I de sentrale utdanningspolitiske dokumentene som det er vist til tidligere i oppgaven brukes hovedsakelig begrepet egenvurdering. Derfor brukes begrepet egenvurdering fremfor selvvurdering også i denne oppgaven. Egenvurdering er imidlertid et mangfoldig begrep. Nedenfor er ulike aspekter av egenvurderingen belyst i en egen konstruert modell. Som vist i denne modellen kan man diskutere mange forskjellige forhold ved elevenes egenvurdering. Egenvurdering blir slik et komplekst samspill mellom en rekke ulike faktorer. På den ene siden kan egenvurdering sees som en dynamisk prosess (McMillan and Hearn, 2008), eller det kan brukes som et verktøy eller metode til å måle hvor flinke noen er blitt (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Det kan drøftes som noe personlig, noe sosialt, noe faglig eller noe som er sentralt for utviklingen av elevenes selvdannelse. Siden fenomenet kan romme så mange ulike dimensjoner kan det være hensiktsmessig å gjøre en avgrensning. På grunn av oppgavens begrensede omfang vil det ikke være mulig å belyse alle mulige aspekter av en elevs egenvurdering.



**Figur 1:** En fremstilling av egenvurderingsbegrepets kompleksitet (Forfatterens egen konstruksjon).

I oppgaven er hovedfokuset på elevenes faglige vurdering av eget arbeid. Dette aspektet er derfor fremhevet med en grønn farge i modellen. Andre forhold, som også kan være en del av elevenes egenvurdering, er tatt med for å vise kompleksiteten til egenvurderingsbegrepet. Disse aspektene er imidlertid markert med en annen farge. Siden samtlige temaer kan sies å være store temaer i seg selv, er det ikke rom for en inngående drøfting av samtlige forhold. Det er kun noen som vil bli belyst i denne oppgaven.

### 2.2.1 ELEVENES FAGLIGE EGENVURDERING

Med faglig egenvurdering menes at elevene skal vurdere sitt eget arbeid og sin egen faglige utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2016). Elevenes egenvurdering er blant annet en del av elevenes undervisningsvurderingen (Forskrift til Opplæringsloven, 2009, §3-12). Når elevene arbeider med læreplaner, mål, kjennetegn og kriterier må de involveres slik at de får en forståelse av hvor de skal og hva som forventes av dem. Dette er en forutsetning for at elever, lærlinger og lære kandidater får et bevisst og reflektert forhold til egen læring (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Selv om elever raskt kan vurdere både sosiale, personlige, intime og følelsesmessige sider ved seg selv, er det ikke disse aspektene som skal vektlegges i

den faglige egenvurderingen. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) kan faglig egenvurdering avgrenses til et bestemt område eller fag, der elevene vurderer hvor flinke de, hvor gode resultater de har oppnådd og hvor gode evner de har.

Å vurdere egen faglig utvikling handler om å bli bevisst at det skjer en faglig progresjon... . Å vurdere egen kompetanse handler om at de vet hva de får til i faget, eller lærefaget, sett opp mot kompetansemålene i læreplanen.»

(Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 2)

Lærernes rolle med å legge til rette for elevenes egenvurdering vil bestå av ulike prosesser (Gardner, 2000). Først må elevene bevisstgjøres om egenvurderingens fordeler, så må læreren gi tilstrekkelig veiledning når elevene skal utøve egenvurderingen, og til slutt må elevene få hjelp til å tolke og bruke resultatene av egenvurderingen (Gardner, 2000, s. 55). Dette innebærer at det må jobbes med egenvurderingen, både i forkant, etterkant og under selve gjennomføringen av egenvurderingen.

I følge professor Boud (1995) er det mange misforståelser angående elevers faglige egenvurdering. I over 30 år har han jobbet med temaene undervisning og læring tilknyttet universiteter i Storbritannia og Australia. Selv om Boud fokuserer hovedsakelig på egenvurdering blant studenter på høyere utdanningsnivå, kan mange av ideene hans overføres til elever på videregående. Når en elev er på videregående vil han eller hun i de aller fleste tilfeller være på et modningsnivå der de kan stille seg ved siden av seg selv og kontrollere og reflektere over egen læring (Mossige, Skaathun og Røskeland, 2007, s. 49). Boud definerer egenvurdering som:

... the involvement of students in identifying standards and/or criteria to apply to their work and making judgements about the extent to which they have met these criteria and standards... . Self assessment means more than students grading their own work; it means involving them in the processes of determining what is good work in any given situation. (Boud, 1995, s. 12)

Ifølge Boud kan elevenes egenvurdering fungere både som et vurderingsverktøy, en undervisningsmetode og en læringsaktivitet. Elevenes egenvurdering kan ut fra dette perspektivet begrunnes med både vurdering *for* læring, vurdering *av* læring og vurdering *som* læring. Hvis egenvurdering brukes bredt, og inkluderer alle disse dimensjonene kan vurderingspraksisene stimulere elevenes livslange læring (Boud, 1995).

Resultatene fra OECDs evaluering (Nusche et al., 2011) viser at det bør vektlegges mer fokus på elevinvolvering i vurderingen av elever i norske klasserom. Forskerne som har utarbeidet denne evalueringen anbefaler å styrke elevenes refleksjon og bruken av egenvurdering. Når elevene er involvert i egne læringsprosesser og reflekterer over hvordan de lærer og utvikler seg, lærer de seg ferdigheter som de vil dra nytte av resten av livet. De utvikler kritisk tenkning, relaterer ny informasjon til gammel informasjon, og de konstruerer sin egen læring (Nusche et al., 2011).

Etter å ha gjennomført en meta-analyse av 800 tidligere studier, fremhever også John Hattie (2009) egenvurdering (self-reported grades) som en sentral faktor i elevenes læring. Blant 138 variabler, oppgir han self-reported grades som den faktoren med størst effekt på elevenes læring. «One of the greatest influences on student achievement identified in this book is that of self-reported grades- students are very adept at knowing how to rate their performance» (Hattie, 2009, s. 31). Ut i fra dette vil det være viktig å inkludere elevene i vurderingsprosessene. Lærerne må ifølge Hattie gi elevene utfordrende mål og engasjere elevene på veien mot disse målene. Elevene må også få den støtten de trenger på veien og lære å reflektere over egne læreprosesser.

Rolheiser og Ross (2013) hevder at det å utvikle elevenes egenvurdering også vil ha en rekke fordeler for lærerne. Lærerne kan blant annet bli mer bevisste og tryggere i rollen sin, og de vil kunne vise til mer variasjon i undervisnings- og vurderingspraksiser i klasserommet. Dette argumentet fremheves også av Sadler og Good (2006), som beskriver en rekke praktiske og pedagogiske fordeler ved å la elevene vurdere eget arbeid.

I neste underkapittel vil ulike måter å legge til rette for elevenes faglige egenvurdering bli presentert.

### 2.2.2 ULIKE MÅTER Å LEGGE TIL RETTE FOR ELEVENES FAGLIGE EGENVURDERING

Lærere kan legge til rette for elevenes faglige egenvurdering på forskjellige måter. Elevenes egenvurdering kan blant annet variere i type aktiviteter, tid og omfang. Det kan være noen minutters refleksjon eller det kan være mer komplekse og tidkrevende aktiviteter. Elevene kan blant annet rette sitt eget arbeid, skrive en læringslogg, dokumentere arbeidet sitt i mapper, dele eksempler på besvarelser eller jobbe med forskjellige refleksjonsoppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Det finnes ulike tolkninger av hva elevene skal vurdere og hvilke kriterier de skal vurdere arbeidets sitt opp imot. Elever kan vurdere selve arbeidet, den

faglige utviklingen eller sin egen kompetanse. Elevenes egenvurdering kobles ofte til undervisvurderingen, og undersøkelser viser at skoler har ulik praksis når det kommer til hvordan elever vurderer egen faglige prestasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2016). Slemmen (2010) beskriver forskjellige måter å jobbe med elevenes egenvurdering på. Hun nevner blant annet bruk av refleksjonskort, vurderingsskjema, trafikklysmetoden, læringslogg og kameratvurdering. Hopfenbeck (2014) kobler egenvurderingen til selvregulert læring, og fokuserer på viktigheten av å jobbe med læringsstrategier. Elevene må lære seg å lære. En viktig del av å legge til rette for elevenes egenvurdering, blir da å gjøre elevene kjent med og i stand til å anvende ulike læringsstrategier.

Nordahl et al. (2012) fremhever at egenvurderingen ikke er noe elevene skal ta ansvar for på egenhånd. Det er noe som bør utvikles i samspill og interaksjon med lærer og elev.

Det er igjen viktig å poengtere at elevers egenvurdering alene sannsynligvis ikke vil bidra nevneverdig til gode læreprosesser. Det er først når denne egenvurderingen blir brukt i refleksjonen mellom elev, lærer og eventuelt foresatte, at det kan gi gode resultater faglig, sosialt og personlig. (Nordahl et al., 2012, s. 22)

### 2.2.3 EGENVURDERING SOM VURDERING FOR LÆRING

Som presentert i 2.1.3 bygger vurdering for læring i norsk skole på fire forskningsbaserte prinsipper. Det fjerde prinsippet handler om at elevene skal være involvert i egen læring ved å vurdere eget faglig arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2013b, s. 11). Det finnes en rekke nære koblinger mellom den faglige egenvurderingen og den formative, vurderingen for læring. «The link of formative assessment to self-assessment is not an accident; indeed, it is inevitable» (Black and William, 1998, s. 6). Størst virkning får de formative elementene når elevene medvirker i vurderingsprosessen (Engh, 2007). Det å delta i vurderingen vil styrke elevenes læringsferdigheter og underbygge læringsprosessene til elevene. Elever som lærer å vurdere sitt eget faglige arbeid mot velkjente kriterier vil utvikle uvurderlige ferdigheter knyttet til livslang læring (OECD, 2005). Dette innebærer at lærerne må være i dialog med elevene sine. Gjennom dialogen kan lærerne dele ordforråd og diskutere språk knyttet til vurdering. «It is of great significance that the culture around formative assessment reflects active student involvement in the feedback process and a mutual dialogue between student and teacher» (Jonsson, Smith og Geirsdottir, 2018, s. 53). Elevene må være aktive og involveres. De kan blant annet involveres i eget læringsarbeid ved å vurdere eget faglig arbeid og egen faglig utvikling.



Self-assessment by pupils, far from being a luxury, is in fact an essential component of formative assessment... . If formative assessment is to be productive, pupils should be trained in self-assessment, so that they can understand the main purposes of their learning and thereby grasp what they need to do to achieve.

(Black and William, 1998, s. 6)

Det å involvere elevene i vurderingsarbeidet, blant annet gjennom faglig egenvurdering, kan bidra til læring ved at elevene får hjelp til forstå hva de skal lære, hva de mestrer og hva som bidrar til at de lærer. Å få vurdere eget arbeid og egen fremgang kan stimulere elevene til å utvikle et bevisst forhold til egen læring, og de blir mer delaktige i opplæringen (NOU2015:8).

#### 2.2.4 EGENVURDERING OG VURDERINGSKRITERIER

Ifølge Nordahl et al. (2012) vil egenvurdering i fag innebære at en elev vurderer seg selv og reflekterer hvorvidt et læringsmål er nådd eller ikke. Elevene vurderer arbeidet sitt eget arbeid ut fra kriterier som er bestemt på forhånd (Nordahl et al., 2012, s. 23). Elevene vurderer i denne sammenheng om de har gjort det som skal til for å oppfylle målene. De skal ut fra gitte kriteriene selv vurdere hvor flinke, eventuelt lite flinke de er. Denne type vurdering beskriver Skaalvik og Skaalvik (2015) som en «generell vurdering av å være flink eller mindre flink» (s. 31). For at mål skal nås, er det viktig at kriterier for måloppnåelse er tydelige. «En må vite hvor en skal, for å komme seg dit» (Dysthe, 2008, s. 18). Når elevens egenvurdering blir fremhevet som viktig i flere politiske dokument, må det også klargjøres hva som ligger i dette begrepet. OECD anbefaler å tydeliggjøre læringsmål og vurderingskriterier (Nusche et al., 2011, s. 35).

The main problem is that pupils can assess themselves only when they have a sufficiently clear picture of the targets that their learning is meant to attain.

Surprisingly, and sadly, many pupils do not have such a picture, and they appear to have become accustomed to receiving classroom teaching as an arbitrary sequence of exercises with no overarching rationale. (Black and William, 1998, s. 6)

Ifølge (Fjørtoft og Sandvik, 2016) kan tydelige mål og kriterier bidra til mer åpne læringsprosesser, både for elevene og lærere. Samtidig som elevene må kjenne til kriteriene, kan kompliserte vurderingssystemer virke demotiverende (Hopfenbeck, 2011b). «For elever i videregående opplæring kan det se ut som om behovet for å vite hva som kreves for å oppnå

en karakter, må balanseres mot behovet for at vurderingen ikke skal bli for detaljert og rigid» (Hopfenbeck, 2011b, s. 29).

## 2.2.5 EGENVURDERING SOM VURDERING AV LÆRING

Den faglige egenvurderingen kan også kobles til den summative vurderingen av en elevs læring. Dette kan for eksempel skje ved at elevene selv setter karakterer på eget arbeid. Boud (1995) beskriver i sin tilnærming hvordan elevene bør være med å sette karakter på eget arbeid. Elevene bør ifølge hans tilnærming ikke være passive mottagere av lærernes vurderinger, men elevene bør selv få prøve seg i rollen som «assessor»/den som vurderer arbeidet (Boud og Falchikov, 2006). Dette betyr ikke at elevene skal overta lærernes ansvar og jobb med å vurdere elevarbeid, men det innebærer at elevene skal få være med å analysere egne prestasjoner (O'Farrell, 2017). I mange tilfeller kan elevenes faglige egenvurdering brukes som et reliabelt og valid vurderingsverktøy (Boud, 1995; Ross, 2006; Leach, 2012; Rolheiser og Ross, 2013 og O'Farrell, 2017).

Sadler og Good (2006) hevder at studenter kan være med på vurderingen av egen læring. Ved å rette og sette karakter på eget arbeid øker elevenes læring. Det å la elevene gi seg selv karakter fører også med seg andre fordeler, både praktisk, pedagogisk, metakognitivt og affektivt (Sadler og Good, 2006, s. 2-3). Leach (2012) hevder også at elever i mange tilfeller klarer å sette en valid karakter på eget arbeid. I hennes forskningsprosjekt viser den statistiske analysen av resultatene ingen signifikant forskjell mellom karakterene som elevene ga seg selv og karakterene som læreren satte (Leach, 2012, s. 137). Analysen hennes viser at elevene i mange tilfeller er i stand til å vurdere seg ganske likt som det læreren gjør. Dette argumentet finner vi også igjen hos Rolheiser og Ross (2013):

When students are taught systematic self- evaluation procedures, the accuracy of their judgements improves. Contrary to the beliefs of many students, parents and teachers, student's propensity to inflate grades decreases when teachers share assessment responsibility and control.» (Rolheiser og Ross, 2013, s. 14)

Elevene bør ut ifra dette tas med på vurderingen av egen læring. De må bli lært opp i å vurdere eget arbeid. For å klare dette, vil de imidlertid trenge tid til å utvikle de nødvendige ferdighetene. Rolheiser og Ross (2013) argumenterer videre for at når egenvurderingen får være med å virkelig påvirke den endelig karakteren rapporterer elevene om en rettferdig vurdering, og de opplever egenvurderingen som mer meningsfull. Dette viser at egenvurdering også kan brukes summativt, ved at elevene gir seg selv karakter. «The research reviewed... provides teachers with evidence that self- assessment, when properly

implemented, produces valid and reliable information about student achievement» (Ross, 2006, s. 10).

## 2.2.6 EGENVURDERING OG VURDERING SOM LÆRING

Elevenes egenvurdering kan også kobles til vurdering som læring. Som forklart i 2.1.4 vil denne tilnærmingen innebære et konstruktivistisk læringsyn der elevene skal være med å skape egen kunnskap. Ifølge konstruktivismen er ikke læring en følge av belæring, men heller en følge av elevenes eget konstruksjonsarbeid (Jank og Meyer, 2009, s. 226). Elevene skal ut fra dette perspektivet være aktive medskapere (Boud, 1995; Nulty, 2008; Nulty, 2011 og Spiller, 2012). Læring er ifølge Boud (1995) først effektivt når den lærende vet hva som er kjent, hva som gjenstår å vite, og hva som trengs for å lukke gapet mellom disse to. «Learning can only be effectively undertaken when the learner monitors what is known, what remains to be known and what is needed to bridge the gap between the two» (Boud, 1995, s. 13). Boud skiller videre mellom gode og dårlige egenvurderingspraksiser, og han har laget en oversikt over kjennetegn på både gode og dårlige egenvurderingspraksiser. Et utvalg av disse eksemplene er oversatt og presenteres nedenfor i tabell 1.

### Tabell 1.

#### *Kjennetegn på gode og dårlige egenvurderingspraksiser*

<b>Gode egenvurderingspraksiser</b>	<b>Dårlige egenvurderingspraksiser</b>
Motivet er å øke læringsutbytte	Gjennomføres for å møte institusjonelle krav
Blir diskutert med elevene	Blir behandlet som et krav
Elevene er med og utvikler kriteriene	Elever bruker kriterier som er satt av andre
Elevene har en direkte rolle, påvirker prosessen	Prosesen blir påført elevene
Lærerne deler på kontrollen på vurdering, og det gjør de velvillig	Lærerne har full kontroll
Del av en prosess der elevene innehar en aktiv rolle	Vurderingene av elevene blir gjort med lite input fra elevene
Aktiviteter introduseres gradvis i forhold til elevenes evner i å lære for å lære	Det er en enkel hendelse uten særlig forberedelse
Prosesen skal føre til en utvikling av elevenes ferdigheter i egenvurdering	Aktivitetene som velges går kun på de spesielle temaene som blir vurdert

Fritt oversatt (Boud, 1995, s. 208).

Som beskrevet i de siste kapitlene, kan elevenes faglige egenvurdering kobles til både vurdering *for* læring, vurdering *av* læring og vurdering *som* læring. I neste underkapittel vil elevenes egenvurdering sees i forhold til elevenes autonomi.

### 2.2.7 EGENVURDERING OG AUTONOMI

Som beskrevet i 2.1.6 står prinsippene om elevmedvirkning og elevenes rett til medbestemmelse sentralt i norsk skole. Elevene i norsk skole skal blant annet oppdras til demokratisk medborgerskap. Elevenes rett til medbestemmelse er nært koblet til elevenes autonomi. Ifølge Hopmann (2010) vil et subjekts autonomi være koblet til selvrefleksjon, selvstendighet og fri tenkning. Et individs selvstendige refleksjon har stor betydning for hvordan det tolker et gitt innhold. Elevene skal for eksempel ikke ende opp med å bare reprodusere kunnskap, men de skal også få tolke ut fra egne betingelser. Læreren må derfor hjelpe elevene med å utvikle sin egen dømmekraft og kritiske tenkning når de tolker et innhold. Elevenes egenvurdering og utviklingen av elevenes autonomi er nært koblet sammen. Gardner (2000) beskriver hvordan egenvurdering kan være et godt læringsverktøy for elevene som har autonomi. Det å involvere elevene i vurderingsarbeidet er verdifullt fordi det gir elevene et ansvar og det gir et større eierskap til egen læring. For at ekte læring skal skje er det helt avgjørende at eleven blir med som en aktiv medspiller. «I siste instans er det berre eleven sjølv som kan lære» (Dysthe, 2008, s. 23). Ved å ta elevene på alvor og ivareta deres autonomi kan elevene bli motiverte til å utvikle seg videre. Ifølge Ryan and Deci (2000) og Pintrich (2003) er det psykologiske behovet for autonomi et medfødt behov, og ved å ivareta et individs behov for frihet og autonomi kan man stimulere den indre motivasjonen til læring og utvikling.

Det å involvere elevene i å utforme egenvurderingen vil være av stor verdi (McMillan and Hearn, 2008, s. 48). Det kan øke motivasjonen når elevene kjenner på et nærere eierskap til egenvurderingen. Elevene kan også være med å utvikle selve vurderingskriteriene (Boud, 1995).

Det kan være en rekke ulike faglige og psyko- sosiale årsaker til at en elev ikke klarer å styre, eller ta ansvar for, sin egen læring. Elever kommer med forskjellige erfaringer og ulike former for bagasje. Det er også en rekke faktorer i klasserommet som kan forstyrre elevenes evne, mulighet og vilje til å vurdere egen faglig læring og utvikling. Selvfølelse, selvtillit, venner, sosiale relasjoner med de andre, Internett og tilgangen til sosiale medier er eksempler på faktorer som kan påvirke elevenes vurdering av seg selv, både positivt og negativt. Etnisitet, kjønn og sosial klasse kan også påvirke i hvilken grad elevene ser seg selv som frie og

selvstendige (Banks, 2012; Illeris, 2002 og Aasebø, 2011). I tillegg kan også ulik grad av modenhet og varierende evne til selvstyring påvirke elevene i deres faglige egenvurdering. Andre utforinger kan kobles til identitet og hvorvidt elevene ønsker å identifisere seg med den ønskede autonome elevrollen (Hopfenbeck, 2011b, s. 30). Hvilke personlige og sosiale faktorer som vil kunne påvirke elevenes evne og vilje til egenvurdering, er imidlertid ikke en diskusjon som vil bli nærmere omtalt i denne oppgaven. Det tas likevel med i betraktning at det å utvikle elevenes evner og kunnskap om egenvurdering, vil skje i spenningen mellom lærernes kontroll og elevenes rett til medbestemmelse. Lærerne vil møte på en rekke utfordringer når de skal involvere elevene i vurderingsarbeidet på en slik måte at de klarer å finne balansen mellom kontroll og autonomi (Hopfenbeck, 2011b, s. 29).

## 2.3 Tidligere forskning relatert til tilretteleggingen av elevenes faglige egenvurdering

I dette kapittelet vil empiriske resultater i forhold til tilrettelegging av elevers faglige egenvurdering presenteres.

### 2.3.1 RESULTATER FRA ET NORSK FORSKNINGSPROSJEKT PÅ 6 VIDEREGÅENDE SKOLER

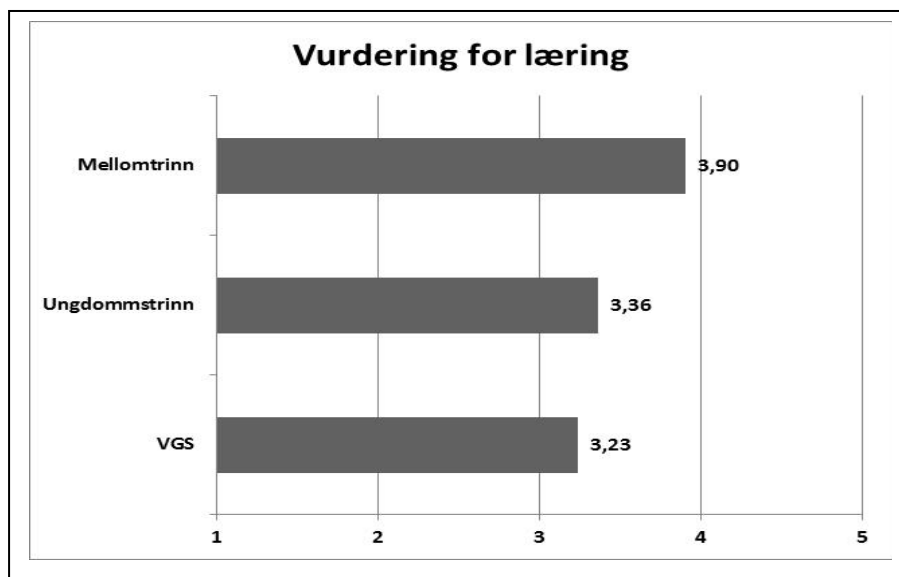
Havnes, Smith, Dysthe og Ludvigsen (2012) gjennomførte et to-årig forskningsprosjekt som involverte seks videregående skoler på Vestlandet. Resultatene fra denne undersøkelsen viser at det er store variasjoner i hvordan lærere og elever tolker tilbakemeldinger og vurderinger som blir gitt i klasserommet. Lærere har en tendens til å evaluere tilbakemeldingene de gir til elevene som mye mer positive enn det elevene gir tilbakemelding om (Havnes, et al., 2012, s. 23). Dataene viser signifikant forskjell i hvordan lærerne mener de gir tilbakemeldinger og hvordan elevene oppfatter denne tilbakemeldingen. «Teachers find their feedback useful, and blame the students for not using it» (Havnes et al., 2012, s. 26).

Elevene i dette forskningsprosjektet rapporterer om at de ikke er med og utarbeider kriterier for hvordan ulike oppgaver skal løses. «Students and teachers agreed that students are not included in planning, setting criteria or discussing strategies for problem solving» (Havnes et al., 2012, s. 23). De vurderer heller ikke hverandres arbeid i særlig stor grad. Resultatene i denne undersøkelsen viser at det er ulike vurderingspraksiser i forskjellige fag på videregående skoler. I undersøkelsen ble det fokusert på vurderingspraksiser og

tilbakemeldinger innen språkfagene norsk og engelsk, matematikk og programfag/yrkesfag. Både lærerne og elevene rapporterte om mer elevinvolvering i vurderingen i yrkesfagene enn i de akademiske fagene. Vurderingspraksisene var i større grad fagrelatert enn skolerelatert. Funnene i undersøkelsen viser at elevene på de videregående skolene ikke føler at de er aktive i vurderingen av eget arbeid (Havnes et al., 2012).

### 2.3.2 RESULTATER FRA ELEVUNDERSØKELSEN 2013 OG 2016

Til tross for et økende fokus på vurdering for læring og betydningen av egenvurdering, rapporterer fortsatt mange elever at de ikke er med å vurderer eget arbeid. Resultater fra Elevundersøkelsen i både 2013 og 2016 viser at det er få elever i videregående opplæring som får være med å vurdere eget faglig arbeid. Disse resultatene kan sees i sammenheng med og understøtte evalueringen til OECD (Nusche et al., 2011), som er nevnt tidligere. Ut fra funnene i Elevundersøkelsen ser det ut som deltagelsen for egenvurdering synker jo høyere opp man kommer i klassetrinnene.



**Figur 2:** Vurdering for læring fordelt på trinn(gjennomsnitt), fra *Elevundersøkelsen 2013*. *Analyse av elevundersøkelsen 2013* (Wendelborg, Røe og Federici, 2014).

Oversikten som er hentet fra resultatene av Elevundersøkelsen 2013 viser at elevenes rapportering av Vurdering for læring synker markant med trinn. Elevene på videregående rapporterer om lavest deltagelse i vurdering av eget arbeid. Elevene som har svart i Elevundersøkelsen gir også uttrykk for at det er få elever som opplever å få tilbakemeldinger som hjelper dem videre i læringsarbeidet (Wendelborg, Røe og Federici, 2014, s. 107).

I resultatene av Elevundersøkelsen i 2016 har skåren på vgs økt til 3,36. Men til tross for en positiv utvikling, er det fortsatt mange elever som oppgir at de ikke får være med å vurdere eget arbeid. Mens elevene på mellomtrinnet skårer høyest, er det fortsatt elevene på videregående trinn som i størst grad oppgir at de ikke får være med å vurdere eget faglig arbeid (Wendelborg, Røe, Utvær, og Caspersen, 2017).

### 2.3.3 OECD REVIEWS OF EVALUATION AND ASSESSMENT IN EDUCATION, NORWAY, 2011

I 2011 utarbeidet OECD en rapport om evaluering, vurdering og tilbakemeldinger i norske skoler. Rapporten har et internasjonalt perspektiv, og den beskriver blant annet ulike deler av rammeverket rundt vurdering og evaluering (Nusche et al., 2011). I forhold til elevvurdering er det spesielt kapittel 3 i rapporten som er mest aktuelt for dette forskningsprosjektet. «There are indications that schools and teachers vary considerable in their assessment, grading and reporting practices, which raises concerns about the consistency and fairness of teacher-based assessment» (Nusche et al., 2011, s. 43). Ifølge OECD sin evaluering bør det vektlegges et større og tydeligere fokus på elevinvolvering og elevvurdering i de norske klasserommene. Forskerne som har skrevet rapporten anbefaler blant annet å styrke elevenes refleksjon og selvutvikling. Når elevene er involvert i egne læringsprosesser og reflekterer over hvordan de lærer og utvikler seg, lærer de ferdigheter som de vil dra nytte av resten av livet. De utvikler kritisk tenkning, relaterer ny informasjon til gammel informasjon, og de konstruerer sin egen læring (Nusche et al., 2011). Ifølge rapporten til OECD er det fremdeles stort rom for å videreutvikle elevenes selvrefleksjon og egenutviklingspraksisene i norske skoler.

What seemed absent was a focus on regular attention and support for students to engage in understanding and extending their own learning by intentionally identifying criteria with students, helping them to see what “good” work looks like and providing descriptive and constructive feedback to move their thinking and learning forward. (Nusche et al., 2011, s. 57)

Resultatene fra rapporten viser at selv om norske skoler har sterke demokratiske tradisjoner og legger vekt på at elevene skal involveres i eget faglig arbeid, så er elevenes egenutvikling fortsatt et område med stort utviklings- og forbedringspotensial.

### 2.3.4 RESULTATER FRA TALIS (TEACHING AND LEARNING INTERNATIONAL STUDY) 2013

Mens resultatene fra Elevundersøkelsen viser tilbakemeldinger fra elevene, viser resultatene fra TALIS (Teaching and Learning International Study) tilbakemeldinger fra lærerne. TALIS er initiert og finansiert av OECD. I Norge er det Utdanningsdirektoratet som har ansvaret for gjennomførelsen av undersøkelsen. Det er en internasjonal studie av læreres praksis, og i 2013 deltok mer enn 8000 norske lærere. I resultatene fra denne undersøkelsen, i kapittel 6, er lærerne blant annet spurt om bruken av ulike vurderingsformer. Et av spørsmålene her er formulert slik: «Jeg lar eleven selv vurdere sin egen framgang.» (Caspersen, Aamodt, Vibe og Carlsten, 2014). På dette spørsmålet har 39 prosent i hele TALIS-materialet krysset av for «ofte» eller «i nesten alle timer».

Landene der det er vanligst å la elevene vurdere egen framgang, er England, der 69 prosent svarer «ofte» eller «i nesten alle timer» og Malaysia og Chile, der rapporteringen ligger på 66 prosent. Minst vanlig synes det å være i Frankrike og på Island, i begge land svarer 17 prosent «ofte» eller «i nesten alle timer». Det er relativt små forskjeller mellom de øvrige nordiske landene, her er andelen 32 prosent i Sverige, 29 i Norge, 27 i Finland og 24 i Danmark. (Caspersen, et al., 2014, s. 125)

Svarene fra de norske lærerne samsvarer med resultatene i Elevundersøkelsen fra både 2013 og 2016, evalueringen fra «Bedre vurdering for læring» og evalueringen til OECD.

I dette kapittelet har resultater fra ulike empiriske undersøkelser blitt presentert. Disse resultatene viser at tilretteleggingen av elevenes faglige egenvurdering er et område med stort forbedrings- og utviklingspotensial, spesielt i de øverste klassetrinnene. I neste del av oppgaven vil det gjøres for metodiske valg og overveielser som er gjort underveis i arbeidet med dette forskningsprosjektet.



## 3.0 METODISKE VALG OG OVERVEIELSER

I denne delen av oppgaven vil det gjøres rede for metodiske valg og overveielser som er gjort underveis i forskningsprosessen.

### 3.1 Metodisk tilnærming

I et forskningsprosjekt vil man kunne velge mellom ulike metoder og tilnærminger. Ifølge Creswell (2014) går hovedskillet mellom kvalitative og kvantitative metoder. Mens kvantitativ forskning fokuserer på å teste hypoteser, predikere utfall og forklare sammenheng mellom variabler, vil kvalitativ forskning legge mer vekt på å utforske og søke en dypere forståelse av et fenomen. Hvilke metoder og tilnærminger man anvender, vil avhenge av hvilken kunnskap eller forståelse man søker å produsere med forskningen (Ryen, 2012; Thagaard, 2013 og Kvale og Brinkmann, 2015). Forskningens formål avgjør metodisk tilnærming.

Dette forskningsprosjektet er i stor grad inspirert av det fortolkende og konstruktivistiske paradigme. Ifølge Guba og Lincoln (1994) varierer forskningsparadigmer ut fra både ontologiske spørsmål (hvordan verden ser ut), epistemologiske spørsmål (teorier om hvordan man skal søke kunnskap om verden) og metodiske spørsmål (hvordan man konkret kan finne ut). «Paradigm issues are crucial; no inquirer, we maintain, ought to go about the business of inquiry without being clear about just what paradigm informs and guides his or her approach» (Guba og Lincoln, 1994, s. 116). Hvilket paradigme forskningen plasseres innenfor vil sette føringer for hvilke design og metoder som bør brukes til å besvare forskningsspørsmålene. Ulike design vil gi retningslinjer for utvalg, innhenting, bearbeiding, analyse og tolkning av dataene (Creswell, 2014).

Ontologisk sett er denne oppgavens utgangspunkt at virkeligheten er subjektiv og relativ. Virkeligheten er mangfoldig, og det vil derfor kunne finnes flere sannheter. Hvert subjekt skaper sin virkelighet ut fra individuelle, mentale, sosiale og kulturelle konstruksjoner (Guba og Lincoln, 1994). Disse personlige konstruksjonene kan endres, og det er ikke noen konstruksjoner som er mer riktige enn andre. «Hermeneutic phenomenological research is rested on the ground of the subjective knowledge» (Kafle, 2011, s. 194). Det ontologiske ståstedet setter føringer for epistemologien; hvordan kunnskap søkes og skapes (Ryen, 2012). For å søke kunnskap om verden innenfor det konstruktivistiske paradigme legges det vekt på en hermeneutisk forståelse og et dialektisk samspill mellom forsker og deltager (Guba og

Lincoln, 1994). Interaksjon og nærhet blir viktig når forskeren skal skape en forståelse av informantenes subjektive virkelighet. Det vil derfor være formålstjenlig å bruke kvalitativ metode. Kvalitativ forskning innebærer å bedre forstå et fenomen, mer enn å søke årsaksforklaringer og predikere utfall (Creswell, 2014). Denne forskningens formål er å utforske, beskrive og bedre forstå hvordan lærerne på videregående trinn tolker og legger til rette for elevenes egenvurdering. For å få til interaksjon og nærhet med informantene er semistrukturerte intervju valgt som metode. Valget er gjort med utgangspunkt i å få frem deltagerens perspektiv.

Å overta aktørens ståsted innebærer en intens forskning og detaljert kjennskap til livet og omstendigheter rundt den som studeres. Det krever en intens metode med få enheter, mange aspekter og fleksibilitet. Kvalitativ metode blir ansett for å imøtekomme disse kravene. Ikke minst har intervjuet fremstått som en egnet og mye brukt tilnærming for å frem denne type data. (Ryen, 2012, s. 47)

## 3.2 Fenomenologisk utgangspunkt og hermeneutisk fortolkning

Innenfor kvalitativ forskning finnes det en rekke ulike design man kan bruke for å skape ny kunnskap og forståelse (Creswell, 2014). I denne oppgaven er fokuset å skape en større forståelse av hvordan egenvurdering tolkes og anvendes av et utvalg lærere på videregående trinn. Et hermeneutisk fenomenologisk design er derfor valgt, fordi denne type design har fokus på å utforske deltagerens erfaringer og opplevelser (Creswell, 2014 og Kvale og Brinkmann, 2015). Med et fenomenologisk utgangspunkt settes de subjektive erfaringene i fokus. Subjektenes erfaringer og livsverdens historier fortolkes for å oppnå en dypere forståelse av et tema. Ved å se på det som er felles og ulikt ved deltagerens erfaringer kan det utvikles en bredere forståelse av fenomenet som studeres (Kafle, 2011 og Thagaard, 2013).

Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter. (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 45)

En hermeneutisk tilnærming anvendes når dataene analyseres og bearbejdes. Å velge en hermeneutisk tilnærming går ut på å tolke for å forstå (Kvale og Brinkmann, 2015). «Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende» (Thagaard, 2013, s. 41). Et av grunnprinsippene i hermeneutisk tankegang er at deltageren/teksten er autonom. Forskeren må fortolke både seg selv, sin rolle som forsker og forskningsdeltagerne. Ifølge Postholm (2010) vil hele forskningsprosessen foregå som en hermeneutisk spiral der man som forsker veksler mellom del og helhet. Delene og helheten påvirker hverandre i et gjensidig vekselspill, og de må derfor sees i lys av hverandre. Utgangspunktet er at ulike sider av et fenomen og betydningen av fenomener kan tolkes på flere nivå. I hermeneutikken legges det vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet (Thagaard, 2013). Hele forskningsprosessen blir som en runddans med dataene. Dataene tolkes både med nærhet og med avstand, og de tolkes ut ifra forskerens ståsted. Verden tolkes ut fra brillene man har på, for så å trekke seg tilbake, reflektere, søke nye perspektiver og søke nye tolkninger før man nærmer seg dataene igjen. Dette bygger på den kjente klassikeren innenfor hermeneutikken Gadamer's tanker om at vi møter den andre med våre fordommer, og forståelse skjer når ulike forståelseshorisonter sammensmelter (Ryen, 2012 og Kvale og Brinkmann, 2015). Vår forståelseshorisont er altså noe vi ikke kan stille oss utenfor. Den påvirker hva vi ser og hva vi finner svar på. Når vi skal samle inn data for bedre å forstå våre informanter er det derfor viktig å redegjøre for perspektiv og posisjoner. Alle er plasserte i tid og rom, og ville kunne påvirkes av historisk, kulturell og sosial kontekst. Det er viktig å gjøre dette eksplisitt for leserne. Forskeren må reflektere rundt sin egen plassering og forforståelse. Det vil påvirke hvordan forskere bearbejder og tolker dataene (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 237). Forskningens tolkning innebærer også en dobbel hermeneutikk, da forskeren tolker en virkelighet som allerede er fortolket av deltagerne (Thagaard, 2013, s. 42).

### 3.3 Forskerens forforståelse

Ifølge Postholm (2010) vil en forskers forforståelse alltid være med inn i en kvalitativ analyse av data, dette gjelder spesielt innenfor studier med et fenomenologisk utgangspunkt. Det er derfor viktig at forskeren er åpen om sin forforståelse og gjør denne eksplisitt for leserne (Postholm, 2010, s. 127). «Om forskeren i utgangspunktet er knyttet til det miljøet som studeres, eller er en utenforstående, har betydning for den forståelsen forskeren utvikler i løpet av prosjektet» (Thagaard, 2013, s. 194).

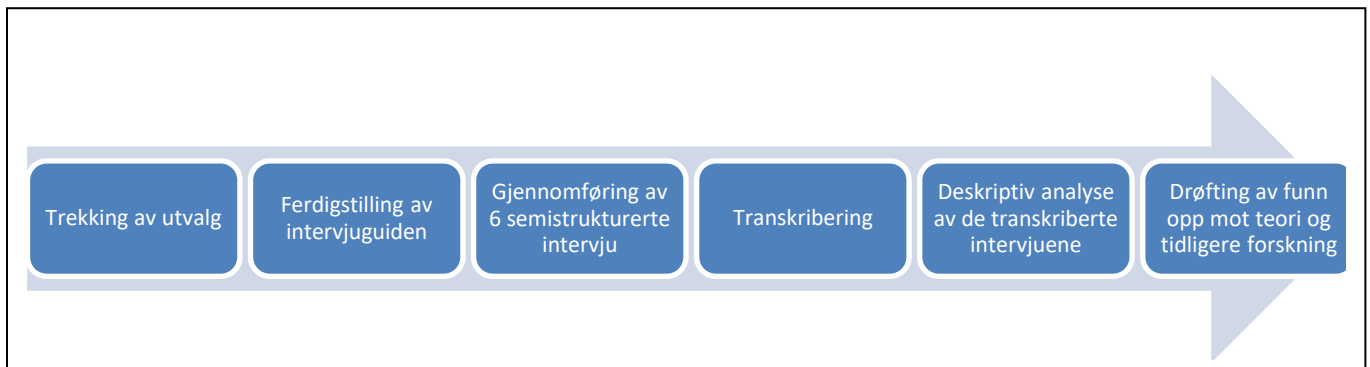
I denne oppgaven vil forforståelsen være preget av at forskeren selv jobber som lærer. Antageligvis er det erfaringer som lærer, møter med enkeltelever, klasser og kollegaer som har vært med å stimulere interessen for både vurdering generelt og elevenes faglige egenvurdering mer spesifikt. Forskeren har jobbet som lærer i flere år og selv erfart hvordan enkelte elever mangler både motivasjon og eierskap til egne læringsprosesser. Etter å ha studert forskning og faglitteratur relatert til egenvurdering i løpet av masterprogrammet, er forskerens antagelser at egenvurdering involverer en rekke aspekter som kan påvirke elevenes læring positivt. Som lærer har forskeren selv kjent på ulike pedagogiske, faglige og praktiske utfordringer ved å legge til rette for elevenes egenvurdering. «Når forskeren i utgangspunktet er innenfor miljøet, får han eller hun et særlig godt grunnlag for forståelse av de fenomenene som studeres» (Thagaard, 2013, s. 206).

Forskerens personlige utgangspunkt for å jobbe med dette temaet var et ønske om mer dybdekunnskap og det å videreutvikle egen profesjonsutøvelse. Ved å lære mer om hvordan andre lærere jobber med elevenes egenvurdering, kan innsikten i ulike verktøy og metoder for elevenes egenvurdering øke. Dette kan forhåpentligvis være med på å berike forskerens egen undervisningspraksis i etterkant av forskningsprosjektet.

Ifølge Thagaard (2013) kan imidlertid forskerens tilknytning til miljøet også ha en negativ effekt ved at man blir mindre åpen for nyanser og forskjeller. I møte med informantene har det derfor vært et mål å legge subjektive erfaringer til side og møte informantene med et mest mulig åpent og naivt sinn. Dette kan kobles til *epoche*. Epoche går ut på å sette forforståelsen til side og la datamaterialet tale for seg (Postholm, 2010, s. 87). Dette har krevd en refleksiv bevissthet fra forskerens side, men ifølge hermeneutisk fortolkning vil alltid forskerens forforståelse være med inn i analysearbeidet.

## 3.4 Datainnsamling og databehandling

I dette kapittelet vil det gjøres rede for hvordan de empiriske dataene er hentet inn og bearbeidet. En visuell fremstilling knyttet til datainnsamling og databearbeiding presenteres for å gi leseren et bilde av fremdriften i forskningsprosessen. Det bør imidlertid presiseres at deler av forskningsprosessen har vært overlappende, og ikke alltid like lineær som man kan få inntrykk av i denne fremstillingen.



**Figur 3:** Oversikt over steg og fremdrift i forskningsprosessen (Forfatterens egen konstruksjon).

Siden målet innen kvalitativ metode er å skape en dypere og bedre forståelse av et fenomen, er det avgjørende å velge riktige deltagere og kontekst for at forskerspørsmålene skal bli belyst best mulig (Creswell, 2014). Målet er ikke å ha med flest mulig informanter. Etterhvert begynner kanskje de samme svarene og de samme strukturene å dukke opp, og da kan man anta at antall informanter er tilstrekkelig. I følge Ringdal (2013) vil antall informanter det er behov for, avhenge av forskningens formål. Dette avgjøres i hvert enkelt forskningstilfelle. I dette forskningsprosjektet var det de seks første som takket ja til forespørselen som ble inkludert i prosjektet. Disse lærerne underviste i forskjellige fag på ulike videregående skoler. Det var både kvinner og menn, med ulik erfaringsbakgrunn. Utvalget ble på denne måten et informasjonsrikt utvalg, og da ble seks informanter vurdert til å være passende antall.

Datamaterialet i denne oppgaven bygger på forskerens egne notater og transkripsjonene fra de semistrukturerte intervjuene.

### 3.4.1 DET KVALITATIVE INTERVJU

Intervju finnes i ulike former og varianter. Grad av struktur og fremgangsmåte kan derfor variere (Ringdal, 2013). Mens man innen kvantitative metoder bruker mer standardiserte og strukturerte intervjuer der alle svarene og spørsmålene er like for alle, velger man stort sett å bruke semi-strukturerte eller ustrukturerte intervju innen kvalitativ forskning (Ryen 2012 og Ringdal, 2013). Mens det ustrukturerte intervjuet bærer preg av å være lite formelt og

planlagt, er det semistrukturerte intervjuet en mellomting av det strukturerte og det ustrukturerte. Et semistrukturert intervju kan innebære både lukkede spørsmål og åpne spørsmål. Slik gir det muligheten til å høre mer av deltagerens stemme (Postholm, 2010 og Ryen, 2012).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan et kvalitativt forskningsintervju sees som både et håndverk, en kunnskapsproduserende aktivitet og en sosial praksis. «Det kvalitative intervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 20). Ved å se intervjuet som et håndverk antas det at intervjuet avhenger av intervjuerens praktiske ferdigheter og personlige vurderinger. At intervjuet er en kunnskapsproduksjon betyr at ny kunnskap skapes og produseres av både den intervjuede og den som intervjuer. Samspillet mellom disse vil være av stor betydning, og derfor kan det også argumenteres for at forskningsintervjuet kan sees som en sosial praksis (Kvale og Brinkmann, 2015).

I dette forskningsprosjektet ble det sendt skriftlig forespørsel om deltagelse for å trekke et meningsfullt utvalg lærere til intervjuene som skulle gjennomføres.

### 3.4.2 FORESPØRSEL OM DELTAGELSE I FORSKNINGSPROSJEKTET OG TREKKING AV UTVALG

I dette forskningsprosjektet er det lærere på videregående trinn som er i fokus. For å få et meningsfullt utvalg, ble forespørselen om deltagelse derfor sendt ut til ulike videregående skoler. Meningsfullt utvalg er en kvalitativ innsamlingsprosedyre der forskerens intensjoner avgjør hvilke informanter som er best egnet (Creswell, 2014). Thagaard (2013) beskriver dette som strategisk utvalg, «det vi si at vi velger deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen» (s. 60). I denne studien var det avgjørende med informanter som underviser på videregående trinn og har erfaringer med å legge til rette for elevenes faglige egenvurdering.

Da forskeren i dette forskningsprosjektet selv jobber som lærer på en videregående skole kunne det ha vært en enkel og praktisk løsning å intervju kollegaer på egen arbeidsplass. Det kunne imidlertid vært vanskelig for kollegaer å si nei til denne forespørselen, og i etterkant kunne det ha blitt utfordrende for forskeren å tolke disse svarene kritisk. Det å bruke kollegaer på egen arbeidsplass som informanter, kan skape krysspress av forventninger i forhold til det å være kollega og forsker på samme tid, og det kan sette ulike føringer for intervjueren og den som blir intervjuet. For å kunne møte informantene på en nøytral og åpen måte, ble det derfor ikke sendt forespørsel til forskerens egen arbeidsplass.

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet ble sendt på mail i januar 2018. Her ble det informert om forskningsprosjektet. Det ble også redegjort for hvordan personopplysninger og data skulle behandles (se vedlegg 2). Forespørselen ble sendt til 24 videregående skoler i 5 forskjellige fylker. Oversikten over aktuelle skoler ble funnet på fylkenes nettsider. For å få bredde og variasjon i datamaterialet ble forespørselen sendt vidt ut til ulike videregående skoler i forskjellige fylker. Det var ønskelig med informanter fra forskjellige skoler, gjerne av ulike kjønn og med ulike fag- og erfaringsbakgrunn. Utgangspunktet var at et informasjonsrikt utvalg vil være med å sikre oppgavens troverdighet og bekreftbarhet, noe som blir nærmere beskrevet i 3.6.

Undersøkelser i bedrifter eller skoler kan kreve formell tillatelse (Ringdal, 2013, s. 232). Forespørselen ble derfor først sendt til rektor på den enkelte skole. Rektorene fikk så anledning til å vurdere og eventuelt godkjenne om forespørselen skulle sendes videre til de aktuelle lærerne. Noen rektorer sendte tilbakemelding om at de ikke ville sende forespørselen videre. Andre rektorer var svært positive og ga tilbakemelding om at de oppmuntret lærerne sine til å delta i forskningsprosjektet.

Lærere fra tre ulike skoler i to forskjellige fylker sendte skriftlig tilbakemelding om at de ønsket å delta i forskningsprosjektet. De seks første som svarte på henvendelsen ble inkludert i prosjektet. Tid og sted for intervju ble så avtalt med hver enkelt informant. Alle intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassen til den enkelte deltager. Deltagerne ble informert om at deltagelsen var frivillig, og at de når som helst kunne trekke seg uten å oppgi noen grunn.

### 3.4.3 INTERVJUGUIDENS OPPBYGGING OG INNHOLD

Spørsmålene som ble stilt underveis bygget i stor grad på intervjuguiden som var utarbeidet i forkant av intervjuene. Denne intervjuguiden inneholdt en del nøkkelspørsmål og tydeliggjorde tema. Intervjuguiden er lagt ved oppgaven (se vedlegg 1). Den ble utarbeidet med utgangspunkt i de teoretiske prinsippene som er presentert i kapittel 2, for å kunne si noe om lærernes erfaringer i forhold til disse. For å tilby leseren et innblikk i hvilke spørsmål som ble stilt vises et utdrag av intervjuguiden.

## Tabell 2.

### Intervjuguiden

Spørsmål i intervjuguiden	Koblet til forsker spørsmål
- Først: Presentasjon og innledende spørsmål (fag, erfaringsbakgrunn, størrelse på faggrupper)	Skape trygghet og tillit
- Hva vektlegger du i dine tilbakemeldinger til elevene? - Hvordan gir du helst tilbakemeldinger til elevene?	Det andre forskerspørsmålet: På hvilke måter legger lærerne til rette for elevenes faglige egenvurdering?
- Hvordan vil du forklare begrepet egenvurdering? - Hvorfor er faglig egenvurdering viktig/ikke viktig?	Det første forskerspørsmålet: Hva betyr begrepet egenvurdering for et utvalg lærere på videregående trinn?
- Hva er dine erfaringer med å legge til rette for elevenes faglige egenvurdering? Ta gjerne med både det som er lett og det som er vanskelig.	Det tredje forskerspørsmålet: Hva er utfordrende med å legge til rette for elevenes faglige egenvurdering?
-Hvordan kan elevenes faglige egenvurdering kobles til elevenes læring? - Hva gjør elevene når de vurderer seg selv? - Hva gjør du når elevene skal gjennomføre en faglig egenvurdering?	Det andre forskerspørsmålet: På hvilke måter legger lærerne til rette for elevenes faglige egenvurdering?
- Eventuelle spørsmål eller kommentarer?	Åpne for innspill fra informantene

Det å bruke en intervjuguide har både fordeler og ulemper (Postholm, 2010; Thagaard, 2013; Ryen, 2012 og Kvale og Brinkmann, 2015). Ifølge Ryen (2012) vil fordelene være at det blir lettere å holde fokus. Strukturen på de ulike intervjuene blir ganske lik. Ulempene vil imidlertid være at for mye forhåndsstruktur kan medføre en stor grad av formalisering og at intervjuet blir for låst. Ved å følge intervjuguiden for strengt klarer man kanskje ikke å fange opp informantens virkelige erfaringer og opplevelser. I gjennomføringen av intervjuene ble dette forsøkt unngått ved at informantene ble stilt flere typer spørsmål. De ble blant annet stilt en rekke åpne spørsmål, der de fikk anledning til å utdype og begrunne sine svar. I begynnelsen var det noen generelle spørsmål først for å skape en trygg og tillitsfull



atmosfære. Spørsmålene gikk så over på temaet egenvurdering og hvordan lærerne personlig legger til rette for dette. Intervjuguiden var tenkt å være en fleksibel støtte. Når forskeren opplevde svarene som litt vage, ble det stilt oppfølgende og avklarende spørsmål, for å fange opp hva informantene virkelig mente. I slutten av hvert intervju fikk informantene anledning til å legge til kommentarer eller spørre hvis det var noe de lurte på.

#### 3.4.4 GJENNOMFØRINGEN AV DE 6 SEMISTRUKTURERTE INTERVJUENE

For å få innsikt i informantenes beskrivelser ble det gjennomført 6 semistrukturerte intervju. Intervjuene ble gjennomført med kun forsker og informant tilstede. Her kunne en ha valgt å samle alle informantene og gjennomføre et fokusgruppeintervju. Men fordi lærerne underviser hver for seg og ikke sammen, og fordi det er informantenes personlige erfaringer som er i fokus, ble det gjennomført individuelle intervju. Forskeren ønsket å legge til rette for en nærhet til hver informant, og det ble satt av god tid til hvert intervju. Hvert intervju varte i 40-60 minutter. Informantene fikk gi frie beskrivelser, og dette er med på å sikre kvaliteten på intervjuene (Postholm, 2010 og Kvale og Brinkmann, 2015). Utgangspunktet er at deltageren sitter inne med kunnskap og erfaringer som forskeren ønsker innsikt i (Ringdal, 2013). Det ble derfor stilt noen åpne svar der deltagerne kunne komme med egne beskrivelser. Samtidig ble systematikken og fremdriften beholdt ved å ikke la alle spørsmålene være åpne. Når det finnes en viss grad av system og struktur, blir det lettere når dataene skal analyseres. Det gjør det også lettere for forskeren å rydde i og kode dataene på et senere tidspunkt (Creswell, 2014). Derfor ble semistrukturerte intervju valgt som metode fremfor ustrukturete eller strukturerte intervju.

Forskerens ønske var å få frem deltagerens autentiske opplevelser, og det var vesentlig å påvirke informantene minst mulig. For å sikre at både deltagerens stemme kom frem og at aktuelle tema ble berørt, ble det derfor stilt forskjellige typer spørsmål. Som nevnt i forrige underkapittel fikk informantene oppfølgende og avklarende spørsmål slik at forskeren kunne sikre at svarene ble forstått riktig. Selv om spørsmålene baserte seg på intervjuguiden var forskeren åpen for at deltagerne kunne bringe inn andre spørsmål eller tema. Det var derfor satt av god tid til hvert intervju, og informantene fikk også anledning til å stille spørsmål når det var noe de lurte på.

Alle intervjuene ble innledet med en gjentakelse av forskningens formål. Informantene ble forsikret om at informasjonen som kom frem ville behandles konfidensielt, og presentert på

en slik måte at identiteten ble tilslørt. Det ble lagt stor vekt på at data skulle anonymiseres i publikasjonen. Intervjuene ble tatt opp på bånd og transkribert.

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv.

Forskningsintervjuets struktur er likt den dagligdagse samtalen, men som et profesjonelt intervju involverer det også en bestemt metode og spørreteknikk.

(Kvale og Brinkmann, 2015, s. 42)

Det å bruke intervju som metode kan ha både fordeler og ulemper (Creswell, 2014). Fordelene er at denne metoden kan gi verdifull og detaljert informasjon fra deltagerens perspektiv. I forhold til observasjon, som også er en kvalitativ metode man kan bruke for å undersøke et fenomen, er fordelene ved intervju at det kan stilles spesifikke og direkte spørsmål for å få den informasjonen man søker etter. I forhold til observasjon gir intervju også en større grad av nærhet til informantene. Ulempene kan imidlertid være at intervjuene gir kun informasjon fra deltagerens syn. Informasjonen man får, er allerede filtrert gjennom den som blir intervjuet. I noen tilfeller kan det også hende at den som blir intervjuet svarer det den tror intervjueren vil høre. Forskerens nærvær og samspillet mellom deltageren og forskeren kan også virke både positivt og negativt på svarene som kommer frem i intervjuet (Creswell, 2014). I gjennomføringen av de seks semistrukturerte intervjuene la forskeren derfor vekt på å skape en trygg og tillitsfull atmosfære. I begynnelsen av hvert intervju ble det gjort klart at det var ingen forventede «fasitsvar» på spørsmålene som ble stilt. Forskeren uttrykte at alle svar var gode svar, så lenge de var informantenes egne. Underveis i intervjuene var det et par informanter som lurte på om forskeren mente de svarte riktig. Her ble det igjen presisert at det ikke var noen rette eller gale svar. For å trygge informantene uttrykte forskeren interesse og respekt for informantenes svar, uavhengig av hvordan disse kunne fortolkes. Forskeren sa hun var takknemlig for alt informantene ønsket å dele, og det ble lagt vekt på å innta en lyttende og empatisk rolle. For å etablere og holde på informantenes tillit ble det også lagt vekt på at kroppsspråk og ansiktsuttrykk viste åpenhet for det informantene ønsket å dele. Dette ble gjort med bevissthet om at forskerens nærvær og samspillet med deltagerne kan påvirke hva som kommer frem i intervjuet. Når intervjuet var ferdig spurte forskeren om informanten ønsket å få det transkriberte intervjuet tilsendt på mail. Alle intervjuene ble transkribert kort tid etter at de var gjennomført.

### 3.4.5 TRANSKRIBERING AV INTERVJUENE

Alle informantene i dette forskningsprosjektet godtok at intervjuene ble tatt opp med båndopptager i tillegg til at forskeren gjorde egne notater underveis. Intervjuene ble transkribert, det vil si at tale ble gjort om til tekst (Creswell, 2014), kort tid etter at intervjuene var gjennomført. De fleste intervjuene ble transkribert samme dag som de ble gjennomført, og for å sikre anonymiteten til informantene står det ikke personlige navn, eller navn på skole i det transkriberte materiale. Informantene er også gitt fiktive navn i analysen senere i oppgaven. Til sammen utgjorde de transkriberte intervjuene og forskerens egne notater 49 sider med råmateriale. Intervjuene ble transkribert for å ha verbale versjoner av det informantene sa, og ikke bare forskerens egne notater og rekonstruksjoner av det som ble sagt. Det har stor betydning for forskningens reliabilitet og kvalitet at data er så korrekte og konkrete som mulig (Ryen, 2012). «Dersom data utelukkende består av egne håndskrevne notater, har de allerede gjennomgått en første siling, blant annet av den enkle grunn at man rekker ikke å notere ned alt under et intervju» (Ryen, 2012, s.182).

Alle informantene fikk muligheten til å lese gjennom og kommentere sitt transkriberte intervju. Dette tilbudet ble gitt for å skape tillit til informantene, og for å unngå feil eller misforståelser i datamaterialet. Det var kun en informant som ønsket å lese det transkriberte intervjuet. Han hadde ingen kommentarer eller endringer å tilføre.

Etter at transkriberingen av intervjuene var gjennomført begynte den deskriptive analysen av datamaterialet.

### 3.4.6 ANALYSE AV DATAMATERIALET

Det finnes ulike metoder, verktøy og teknikker som kan brukes for å analysere kvalitative data (Ryen, 2012; Ringdal, 2013; Creswell, 2014 og Kvale og Brinkmann, 2015). Dataanalysen vil innebære å bringe orden, struktur og mening inn i alle innsamlede data (Ryen, 2012, s. 145). Med en hermeneutisk tilnærming settes delene og helheten i relasjon til hverandre, i et dialektisk samspill. De vil både påvirke og bli påvirket av hverandre. «Hver gang man foretar et nytt intervju, deltar man i en dialog mellom teori, tidligere intervju og det pågående intervjuet. Allerede under selve intervjuet får man assosiasjoner både til teorier og til tema» (Ryen, 2012, s. 146). Det å kode materialet i kategorier etter ulike variabler vil også være en del av analysen. I følge Ringdal (2013) kan kodingen ta utgangspunkt i empirien (induktiv metode) eller kodingen kan skje ut fra en teoretisk klassifisering (deduktiv metode).

«Analysen består i å abstrahere fra utsagn som gir mening for informantene, til utsagn som gir mening for forskeren» (Ringdal, 2013, s. 251).

I dette forskningsprosjektet ble de transkriberte intervjuene og forskerens egne notater lest inngående flere ganger. Informantenes svar ble sammenlignet med forståelsen av intervjuet i sin helhet. Svarene ble også tolket i forhold til forskerens egne notater og med tilsvarende svar hos de andre informantene. Informantenes utsagn ble sammenlignet og sett i forhold til hverandre. Denne måten å analysere materialet kalles konstant komparativ analyse, og er mest fremtredende innenfor forskningstilnærmingen grounded theory (Creswell, 2014). Ifølge Postholm (2010) er denne analysemetoden også svært nyttig når det kommer til fenomenologisk materiale eller intervjudata.

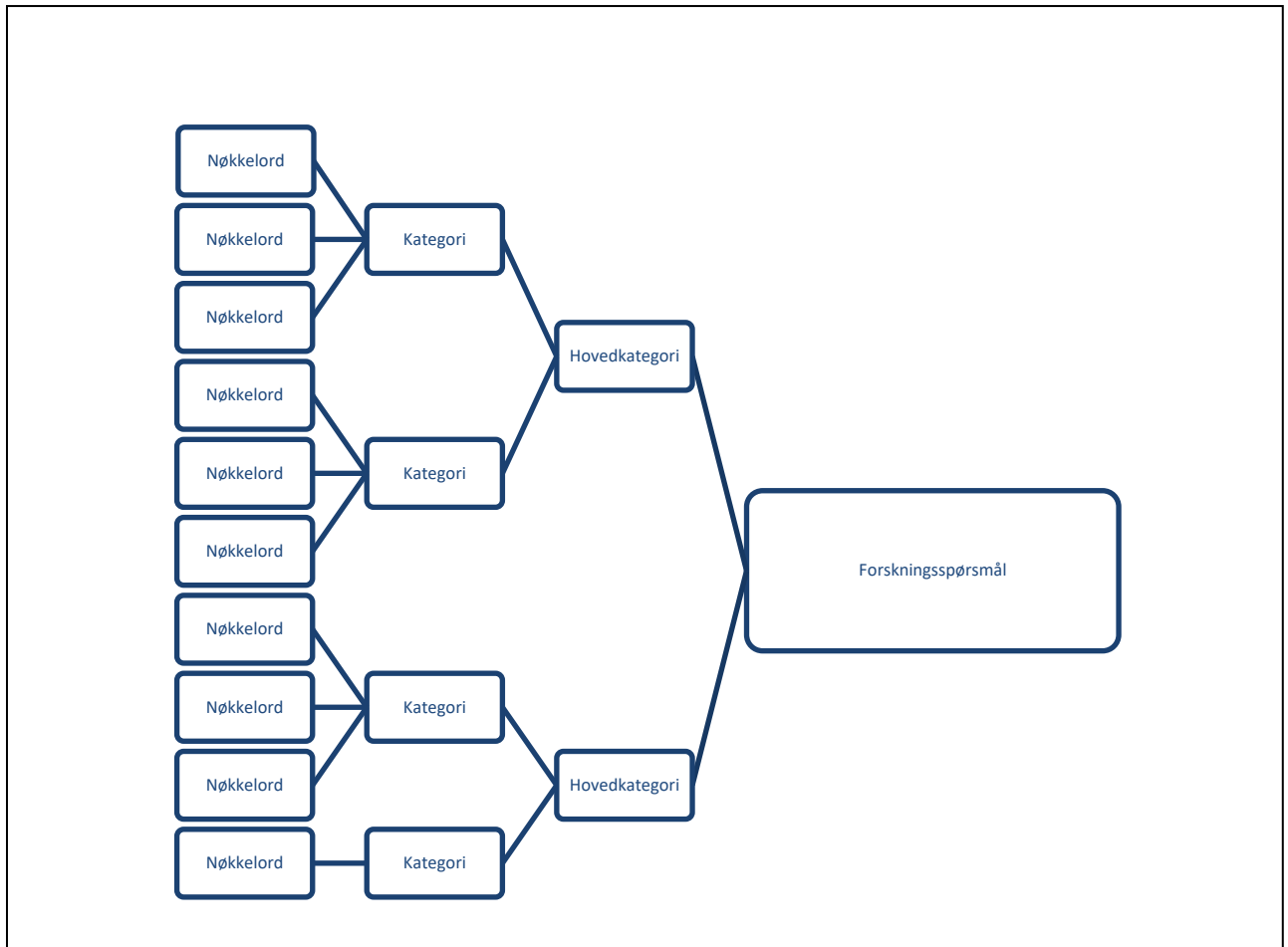
For hvert nytt intervju møtte forskeren feltet med en noe rikere og dypere forståelse. Dataene ble tolket både med nærhet og på avstand, opptil flere ganger. Slik utviklet det seg et gjensidig samspill mellom de ulike delene og helheten. Dette samsvarer med fortolkningen i den hermeneutiske sirkelen der de ulike delene og helheten tolkes i lys av hverandre (Postholm, 2010). På samme måte som de transkriberte intervjuene ble lest gjennom flere ganger, ble lydfilene også hørt gjennom flere ganger. Dette fordi meningsenhetene må bestemmes av forskeren slik de uttrykkes av intervjupersonen (Kvale og Brinkmann, 2015).

Etter å ha lest og hørt gjennom intervjuene flere ganger ble det foretatt en meningsfortetting av dataene. Meningsfortetting innebærer å forkorte informantens uttalelser til kortere formuleringer (Kvale og Brinkmann, 2015). Lange og utdypende svar ble gjort kortere, og informantens omfattende beskrivelser av hvordan de jobbet ble gjengitt med færre ord. Dette ble gjort for å tette dataene sammen. Utfordringen med meningsfortettingen var imidlertid å lese informantens svar på en så fordomsfri måte som mulig. For å la informantens stemme komme frem, var det ordrette sitat og informantens egne formuleringer som ble stående igjen etter at de lange svarene var forkortet. Dersom for mye forkortes, kan nyansene i informantens erfaringer forsvinne. Det ble derfor viktig å fortette dataene uten å miste informantens mening.

Etter meningsfortettingen ble datamaterialet kodet og kategorisert på flere måter og i flere omganger. Dette for å redusere, strukturere og få bedre oversikt. Forskeren valgte etter nøye gjennomtenking å analysere manuelt, for hånd, og ikke ved hjelp av dataprogram som Nvivo. Dette valget ble gjort på bakgrunn av forskerens manglende erfaring med denne type dataprogram og fordi forskeren ønsket å bevare nærheten til dataene. Selv om en manuell

kategoriseringen kan være tidkrevende, var det overkommelig med et utvalg bestående av seks informanter.

For å visualisere fremdriften i analyseprosessen vises en fremstilling av hvordan nøkkelord i dataene ble plassert i ulike kategorier, som igjen ble slått sammen til færre hovedkategorier, som igjen er koblet opp mot forskerspørsmålene.



**Figur 4:** Fremstilling av analyseprosessen (Forfatterens egen konstruksjon).

På grunn av oppgavens begrensede omfang er det ikke plass til å ta med oversikt over alle nøkkelord, kategorier og hovedkategorier her. Men for å synliggjøre analyseprosessen er en oversikt med konkrete eksempler på nøkkelord, kategorier og hovedkategorier knyttet til de tre forskerspørsmålene lagt ved som vedlegg (se vedlegg 4 og 5).

I begynnelsen virket det omfattende datamaterialet ganske uoversiktlig og mangfoldig. Dette fordi alt i prinsippet kan kodes, både hendelser, sitater, relasjoner og emosjoner (Kvale og Brinkmann, 2015). Etter hvert som enhetene ble gruppert i kategorier, ble dataene lettere å håndtere. Den første analysen handlet om å dele informantenes svar inn i små enheter (ord eller hele setninger), som på egenhånd kunne stå alene og gi mening. «Hver enhet skal gi

mening uten at den trenger støttes av supplerende informasjon» (Ryen, 2012, s. 147). Disse meningsbærende enhetene er nøkkelord, og de ble markert med ulike fargekoder i teksten. De ble så plassert sammen med andre meningsbærende enheter som kunne grupperes i samme tematiske kategori. De tematiske kategoriene var i stor grad knyttet opp til studiens teoretiske rammeverk. Dette er eksempel på deduktiv koding, som innebærer at kodingen tok utgangspunkt i forskningens formål og teoretiske prinsipper. Dette ble gjort for å sikre den analytiske dybden. Etter at den deduktive kodingen var gjennomført var det fortsatt mange enheter i de transkriberte intervjuene som ikke hadde en passende kategori å bli plassert i. Det ble derfor gjennomført en analyse til. I den andre analysen ble det utarbeidet flere induktive kategorier med utgangspunkt i empirien og informantenes svar, slik at alle de markerte enhetene kunne bli plassert i en passende kategori. Innen kvalitativ forskning er det vanlig at det oppstår en interaksjon mellom deduksjon og induksjon (Postholm, 2010 og Ryen, 2012).

En av utfordringene ved analysearbeidet var å komme frem til et passende antall kategorier. «For mange kategorier gjør at sammenligningene blir lite oversiktlige, mens for få kategorier kan bety at analysene blir for lite nyanserte» (Thagaard, 2013, s. 182). I denne analysen ble det til slutt utarbeidet 7 hovedkategorier (se vedlegg 4). Til det første forskerspørsmålet ble det utviklet to hovedkategorier. Disse var «Elevenes selvrefleksjon» og «Egenvurdering som mangfoldig begrep». Det andre forskerspørsmålet er mer omfattende, og her ble det utarbeidet tre hovedkategorier («Egenvurdering som vurdering *for* læring», «Egenvurdering som vurdering *av* læring» og «Egenvurdering og vurdering *som* læring»). Til det siste forskerspørsmålet ble det lagt vekt på to hovedkategorier, «Elevmedvirkning» og «Behov for tydeligere retningslinjer». Det bør her nevnes at «hver ny kategori eller konstruksjoner er en av flere mulige, og i første omgang er de forskerens egne... . Andre forskere ville kanskje brukt andre kategorier» (Ryen, 2012, s. 149).

I løpet av analysearbeidet ble de mest sentrale funnene satt opp i en tabell for å gi en visuell oversikt over informantenes svar. Ifølge Creswell er det vanlig å visualisere funnene, også innen kvalitativ forskning (Creswell, 2014, s. 277). Deler av denne tabellen er tatt med i presentasjonsdelen (tabell 2, s. 50).

## 3.5 Etiske overveielser

Dette forskningsprosjektet ble meldt til og godkjent av NSD, Personvernombudet for forskning, januar 2018 (se vedlegg 3). Prosjektet er derfor forpliktet til å følge etiske retningslinjer fastsatt av NSD.

Forskningsetiske utfordringer kan oppstå gjennom hele forskningsprosessen, fra ide, til problemstilling, til utvikling av design og strategi, til datainnsamling, til dataanalyse og rapportering (Ringdal, 2013 og Creswell, 2014). De etiske hensynene som vektlegges i dette kapitlet vil i stor grad gjelde etiske overveielser i forhold til informantene. Men ifølge NESH (2016) må forskningen også ivareta etiske hensyn til forskersamfunnet og forskningsformidling. God henvisningsskikk og vitenskapelig redelighet er eksempler på dette, og forskeren har derfor gjort sitt beste for å oppgi nøyaktige henvisninger til litteraturen som er brukt. Dette forenkler etterprøvingen av påstander og argumentasjon (NESH, 2016, s. 27-28). Det har også vært forskerens mål å følge retningslinjene for god vitenskapelig praksis gjennom de ulike fasene i forskningsprosessen.

På søken etter ny kunnskap kan det imidlertid være spenninger mellom det å oppnå denne kunnskapen, og det å være etisk forsvarlig og ivareta informantene. Et forskningsintervju er ut fra dette koblet til en rekke etiske utfordringer. «Det krever en fin balanse mellom intervjuerens ønske om å innhente interessant kunnskap og hans respekt for intervjupersonens integritet» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 35). Etiske hensyn i forhold til informantene vil nå beskrives nærmere.

### 3.5.1 FRIVILLIG DELTAKELSE, INFORMERT SAMTYKKE

«Når forskningen omhandler personopplysninger, må forskeren både informere og innhente samtykke fra dem som deltar i forskningen eller er gjenstand for forskning. Samtykket må være fritt, informert og uttrykkelig» (NESH, 2016, s. 14). Samtykke og informasjonsplikt har utgangspunkt i personopplysningsloven, og det skal være med å ivareta informantenes frihet og selvbestemmelse (NESH, 2016).

I dette forskningsprosjektet ble forespørselen om deltagelse sendt bredt ut til 24 videregående skoler i 5 ulike fylker. I forespørselen ble det opplyst om forskningens formål, hvem som skulle få tilgang til informasjonen, hvordan resultatene var tenkt brukt, og hva deltagelse i forskningen ville innebære (se vedlegg 2). Det ble også informert om at alle opplysninger ville behandles konfidensielt og anonymiseres. Alle informantene ble informert om at

deltakelsen var frivillig og at de når som helst kunne trekke seg uten å oppgi grunn. Dette ble også presisert i begynnelsen av hvert intervju. Alle informantene meldte selv, skriftlig, tilbake at de ønsket å delta. Selv om forespørselen på de fleste skolene gikk via rektor, var det ikke noe press om deltagelse. Tilbakemeldingene fra rektorene på de ulike skolene var stort sett at dette måtte lærerne selv vurdere. Hensynene om frivillig deltagelse og informert samtykke er ut fra dette ivaretatt i dette forskningsprosjektet.

### 3.5.2 IVARETAGELSE AV INFORMANTENES AUTONOMI, ANONYMITET OG KONFIDENSIALITET

I følge retningslinjene til NESH må alle forskere respektere forskningsdeltakernes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse (NESH, 2016, s.12). Forskeren har derfor forsøkt å opptre slik at hun gjør noe godt for deltagerne, og møtt dem på en respektfull måte. De etiske retningslinjene har satt føringer for alle trinnene i forskningsprosessen. Det ble lagt vekt på en profesjonell fremtreden fra forskerens side. For å forstå informantene riktig og sikre kvaliteten, ble intervjuene tatt opp med båndopptager og transkribert i etterkant. Alle informantene fikk så mulighet til å kommentere/korrigere sitt transkriberte intervju. Dette kalles medlemsvalidering (Ryen, 2012), og ble gjort for å skape tillit til informantene og for å unngå feiltolkninger fra forskerens side.

For å sikre informantenes anonymitet er ingen personlige opplysninger gjengitt i denne publikasjonen. Både i analysedelen og presentasjonen er flere av informantenes detaljer tilslørt. Navn på lærerne og skolene som har deltatt nevnes ikke, verken i det transkriberte materialet eller i oppgaven. Ved gjennomføringen av intervjuene ble båndopptageren satt på etter at de innledende og mest personlige spørsmålene var stilt. Dette gjør at det transkriberte materialet ikke inneholder sensitiv informasjon. Data som er samlet inn ble lagt over på pc med eget brukernavn og passord (som kun forskeren kjenner til). «Opplysninger om identifiserbare enkeltpersoner skal lagres forsvarlig. Slike opplysninger skal ikke lagres lenger enn det som er nødvendig for å gjennomføre formålet med behandlingen» (NESH, 2016, s. 18). Innsamlet data destrueres derfor når forskningsprosjektet er avsluttet.

Informantenes autonomi, anonymitet og konfidensialitet har blitt ivaretatt på ulike måter i dette forskningsprosjektet. I neste kapittel vil forskningens kvalitet drøftes.



## 3.6 Drøfting av forskningens kvalitet

Ulike vitenskapelige paradigmer tolker data på forskjellige måter, og en forsknings kvalitet må derfor forstås i forhold til det paradigmet det vurderes innenfor (Guba og Lincoln, 1994; Ryen, 2012 og Creswell, 2014). De ulike paradigmene varierer ut fra både ontologiske spørsmål (hvordan verden ser ut), epistemologiske spørsmål (teorier om hvordan man skal søke kunnskap om verden) og metodiske spørsmål (hvordan man konkret kan finne ut). Dette innebærer blant annet at kvaliteten på kvantitative og kvalitative forskningsprosjekter vurderes ulikt. Mens det innen kvantitative forskningsprosjekter fokuseres på generaliserbarhet, reliabilitet og validitet, er både validitet og reliabilitet kontroversielle fenomener innen kvalitativ forskning (Ryen, 2012; Ringdal, 2013 og Creswell, 2014).

Dette forskningsprosjektet er som tidligere nevnt inspirert av det konstruktivistiske paradigme. Virkeligheten innenfor det paradigme ansees for å være mangfoldig, og avhengig av individuelle, mentale, sosiale og kulturelle konstruksjoner (Guba og Lincoln, 1994). Ifølge Creswell (2014) er det viktig at denne type forskning er velbegrunnet, åpen, velfundert og bekreftbar. Forskingen må bære preg av både en indre og ytre sammenheng, og forskeren bør ha en refleksiv bevissthet. Det vil innebære en refleksjon rundt egen rolle, eget ståsted og refleksjon over det man møter i forskningsfeltet (Creswell, 2014).

Thagaard (2013), fremhever at begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet kan være formålstjenlig å bruke når den kvalitative forskningens kvalitet skal vurderes. Denne forskningens kvalitet vil nå sees i lys av disse begrepene.

### 3.6.1 OVERFØRBARHET

Overførbarhet vil handle om resultatene i en undersøkelse kan gjelde i andre situasjoner, på andre steder eller for andre personer (Ringdal, 2013, s. 248). Målet med kvalitativ forskning bør være at forskningen skal kunne gi mening utover deltagerne. Den vil da være relevant for mange flere enn de deltagerne som ble intervjuet (Ryen, 2012; Creswell, 2014 og Kvale og Brinkmann, 2015). «Overførbarhet kan også knyttes til at tolkningen vekker gjenklang hos lesere med kjennskap til de fenomenene som studeres» (Thagaard, 2013, s. 194).

Når det gjelder overførbarheten til forskningen i denne oppgaven, kan forskningsfunnene tenkes å gjelde for andre lærere som underviser på videregående trinn. Dette fordi det ble foretatt et meningsfullt utvalg av lærere. Det å gjøre et meningsfullt utvalg samsvarer ifølge Kafle (2011) med de få metodologiske retningslinjene som finnes for hermeneutisk

fenomenologisk forskning (Kafle, 2011, s. 194). De seks lærerne som ble intervjuet kan tilby rikelig med informasjon da de jobber ved forskjellige skoler, underviser i flere ulike fag, på forskjellige linjer, og de har alle lang fartstid i skolen. Samlet sett kan de derfor tilby et omfattende og variert bilde av hvordan det jobbes med å tilrettelegge for elevenes egenvurdering. Selv om lærerne hovedsakelig representerer seg selv, kan deres opplevelser samsvare med andre læreres erfaringer. De kan vekke assosiasjoner og gjenklang hos andre.

«... forståelse utviklet i en sammenheng, kan antas å ha gyldighet også i andre sammenhenger» (Thagaard, 2013, s. 211). Funnene i denne forskningen kan ut ifra dette henvise til noe utover seg selv. Forskningen tilbyr en innsikt i hvordan det jobbes med å legge til rette for elevenes egenvurdering på videregående trinn, og funnene kan være relevante for både lærere, elever, foresatte, skoleledere og andre som er interessert i dette temaet. Forskningen vil på denne måten være relevant for mange flere enn de deltagerne som ble intervjuet.

Ved å søke en dypere forståelse av tilrettelegging av elevenes egenvurdering blant noen lærere kan denne oppgaven være med å gi en dypere forståelse av fenomenet i sin helhet. Det skal imidlertid ikke antas at informantenes erfaringer vil gjelde for alle lærere på videregående trinn. Men så er målet innen kvalitativ forskning heller ikke å generalisere slik det gjøres innenfor kvantitativ forskning (Ringdal, 2013).

### 3.6.2 TROVERDIGHET

Troverdighet handler om forskningen er utført på en tillitvekkende måte (Ringdal, 2013). For å sikre troverdigheten på kvalitativ forskning må blant annet tekstens og analysens tilblivelse og struktur gjøres rede for. Det er derfor gitt begrunnelser for metodiske valg og overveielser som er gjort underveis i forskningsprosessen. Som beskrevet i 3.1 er det forskningens ontologiske og epistemologiske ståsted sammen med forskningens formål som har satt føringer for den metodologiske tilnærmingen. Ved å være plassert innenfor det fortolkende og konstruktivistiske paradigme, har målet vært å få innsikt i informantenes subjektive virkeligheter. For å få til dette har det vært avgjørende med nærhet og interaksjon med deltagerne. For å få frem deltagerens stemmer, ble derfor semistrukturert intervju valgt, siden denne typen intervju innebærer flere åpne spørsmål.

Et rikt og meningsfullt utvalg kan styrke forskningens troverdighet. Derfor ble forespørselen om deltagelse sendt bredt ut til 24 videregående skoler i 5 forskjellige fylker. I underkapittel 3.4.2 er det gjort nærmere rede for hvordan det meningsfulle utvalget ble gjort og i 3.4.4. står

en mer detaljert beskrivelse av hvordan de 6 semistrukturerte intervjuene ble gjennomført. I presentasjonsdelen (se kapittel 4) er utdrag fra informantenes svar tatt med. På grunn av det fenomenologiske utgangspunktet er det deltagerens erfaringer som skal danne grunnlag for teksten. For å sikre at deltagerens stemmer kommer tydelig frem ble alle intervjuene ble tatt opp på bånd og transkribert ordrett. Forskeren har valgt å ta med flere av disse ordrette utsagnene i presentasjonsdelen. Disse sitatene er satt i kursiv, slik at det blir lettere for leseren å se hva som er informantenes utsagn og hva som er forskerens fortolkning. Ved å ta med ordrette sitater fra alle informantene vises grunnlaget for de tolkningene som er gjort. Når deler av informantenes svar synliggjøres kan leseren lettere følge de resonnementene som fremsettes.

Selv om det er umulig å gjenskape hele konteksten og alle fortolkninger som er gjort underveis, er målet å skrive så åpent som mulig. Oversikt over eksempler på nøkkelord, kategorier og hovedkategorier som ble brukt underveis i selve analysen er derfor lagt ved som vedlegg til oppgaven (se vedlegg 4 og 5). Vedleggene synligjør analyseprosessen og viser hvordan forskeren har fortolket ulike enheter i informantenes svar. Det er også lagt ved et utdrag fra et konkret analyseeksempel. Ved å synliggjøre deler av analyseprosessen styrkes resultatenes troverdighet (Postholm, 2010; Ryen, 2012 og Kvale og Brinkmann, 2015).

Innen kvalitativ forskning ansees forskeren for å være det viktigste forskningsinstrumentet, og for å øke forskningens troverdighet bør forskerens subjektivitet synligjøres (Postholm, 2010, s. 126). Forskerens forforståelse og personlige utgangspunkt ble derfor gjort rede for i underkapittel 3.3. Selv om en forskers forforståelse alltid vil være med i fortolkningen av data, har det gjennom hele forskningsprosessen vært et mål å utøve reflektiv bevissthet. Det vil si at forskeren har prøvd å sette egne erfaringer og antagelser som lærer til side. Underveis i intervjuene ble det derfor stilt flere utdypende og avklarende spørsmål, for å være sikker på at det var informantenes stemme, og ikke forskerens egen forforståelse som satte føringer for svarene. Dette var spesielt viktig de gangene forskeren selv kunne kjenne seg igjen i informantenes beskrivelser. Ved gjennomgangen av de transkriberte intervjuene har forskeren hatt et kritisk blikk på hvordan ulike spørsmål ble stilt, og forskeren ser i ettertid at noen spørsmål kan ha vært noe ledende eller preget av forskerens egen erfaringsbakgrunn. Svarene på disse spørsmålene ble mindre vektlagt, og noe av dette ble ikke videre analysert. Målet har også vært å skrive velbegrunnet. Forskningens troverdighet styrkes når leserne får sjansen til å følge de resonnementene som settes frem (Postholm, 2010).

Målet har vært å skape en etterrettelig og transparent forskning, der alle de ulike prosessene i forskningen er gjort åpne for leseren. Det å gjøre implisitte antagelser eksplisitte, er avgjørende for kvaliteten på en hermeneutisk fenomenologisk studie (Kafle, 2011). På grunn av oppgavens begrensede omfang har det imidlertid vært en utfordring å balansere mellom det å gi tilstrekkelige og utfyllende beskrivelser av både forskningsprosessen og datamaterialet, i forhold til det å gi forskningen den analytiske dybden.

### 3.6.3 BEKREFTBARHET

Kvaliteten på forskningen er ifølge Thagaard (2013) knyttet til forskningens bekræftbarhet. Bekræftbarheten kan sikres på forskjellige måter. I noen kvalitative paradigmer kan for eksempel triangulering gjennomføres for å sikre dataenes bekræftbarhet (Ryen, 2012). En triangulering av data innebærer å sjekke dataene opp imot andre kilder, for å styrke eller eventuelt svekke deres bekræftbarhet. Det er imidlertid en diskusjon hvorvidt en triangulering av dataene alltid er nødvendig. Trianguleringens kontroverser kan blant annet knyttes til antagelsene om at det bare finnes en sann virkelighet som man skal navigere seg frem til (Ryen, 2012). Dette forskningsprosjektet er som tidligere nevnt i stor grad preget av å være plassert innenfor det konstruktivistiske paradigmet, og det å få bekræftet den sanne virkeligheten er ikke et mål med denne type forskning. Virkeligheten innenfor dette paradigme antas å være subjektiv, relativ og mangfoldig (Guba og Lincoln, 1994).

I dette forskningsprosjektet er det hovedsakelig deltagerens egne uttalelser og oppfatninger forskeren forholder seg til. Det er empirien som ligger til grunn for analysen, og det er deltagerens personlige opplevelser som er i fokus. «Disse oppfatningene kan ikke betraktes som usanne eller feil, selv om andre personer har hatt andre opplevelser i forbindelse med det samme fenomenet» (Postholm, 2010, s. 84).

For å sikre bekræftbarheten på informantenes utsagn ble alle intervjuene tatt opp på bånd og transkribert ordrett. Underveis i intervjuet ble det også lagt vekt på å stille åpne spørsmål, slik at ikke informantene skulle bli ledet til å svare det de trodde at forskeren ønsket å høre. Informantene ble bedt om å utdype, forklare og komme med eksempler når svarene ble oppfattet som litt vage av forskeren. Dette ble gjort for å fremheve informantenes stemme og opplevelser som kommer frem i intervjuet. Siden forskeren selv jobber som lærer var det ekstra viktig med ulike former for oppklarende og utdypende spørsmål, for å sikre at det virkelig var informantenes erfaringer, og ikke forskerens egne antagelser som preget informantenes svar. På slutten av hvert intervju spurte forskeren om det var noe informantene

lurte på. Hver informant fikk der anledning til å spørre hvis det var noe de lurte på, eller legge til noen eventuelle ekstra kommentarer hvis de ønsket det. Alle informantene ble også gitt muligheten til å lese gjennom, kommentere og eventuelt korrigere det transkriberte intervjuet. Dette kalles medlemsvalidering (Ryen, 2012), og er med på å styrke dataenes bekreftbarhet.

Ifølge Ringdal (2013) kan dataenes bekreftbarhet også knyttes til om resultatene og den innsikt som prosjektet gir, kan støttes av andre undersøkelser. Dette forskningsprosjektets bekreftbarhet vil styrkes i kapittel 5, der forskningens funn skal drøftes i lys av teori og forskning relatert til elevenes egenvurdering. Leseren vil der kunne lese at flere av funnene i denne studien samsvarer med resultatene til andre empiriske studier relatert til egenvurdering. Funnene i denne studien samsvarer blant annet med resultater fra TALIS/ Teaching and Learning International Study 2013 (Caspersen, et al., 2014), OECDs rapport om evaluering og vurdering i norske skoler 2011 (Nusche et al., 2011) og resultater fra et norsk forskningsprosjekt på 6 videregående skoler (Havnes et. al., 2012). Dette er med på å styrke denne forskningens funn. «Dersom man finner samme tendenser også i en annen studie, styrkes tiltroen til at funnene er sanne» (Ryen, 2012, s. 179).

Kvale og Brinkmann bruker begrepet validering istedenfor bekreftbarhet. Det å validere betyr å kontrollere, og valideringen må gjennomsyre hele forskningsprosessen (Kvale og Brinkmann, 2015). Derfor har forskeren hatt et kritisk blikk på egen forforståelse og egne fortolkninger, både i planleggingsfasen, i gjennomføringen av intervjuene og når dataene skulle bearbeides og analyseres. Funn har blitt nærmere undersøkt, sjekket, sett i forhold til hverandre, samt blitt fortolket i forhold til de teoretiske rammene. Målet med forskningen har vært å skape så gyldige resultater som mulig.

## 4.0 PRESENTASJON AV FUNN

I denne delen av oppgaven vil sentrale funn presenteres. Tilnærmingen er i stor grad temasentrert. Det vil si at resultatene presenteres i tilknytning til sentrale temaer i materialet. «Hovedpoenget er å gå i dybden på de enkelte temaene» (Thagaard, 2013, s. 181). Denne type presentasjon kan fremstille mønstre og tendenser i datamaterialet. Det som er utfordringene ved en temasentrert tilnærming er imidlertid at den ikke alltid ivaretar et helhetlig perspektiv. For å kunne ivareta helheten blir det derfor viktig å se utsagn fra et enkelt intervju opp mot intervjuet som en helhet (Thagaard, 2013).

Det er forskerens tolkninger av det empiriske materialet som har vært utgangspunktet for hvilke temaer og svar som tas med i denne presentasjonen. Underkapitlenes struktur og tema bygger i stor grad på spørsmålene i intervjuguiden, samt koder og kategorier fra analysearbeidet. Informantenes svar presenteres både som tekst og sitater. For å unngå en skjev vektning er alle informantenes svar tatt med på flere av spørsmålene. Dette er gjort for å sikre at alle deltageres stemme blir hørt og for å få frem nyansene i materialet. Det å få frem deltageres stemme er viktig med tanke på det fenomenologiske utgangspunktet som forskningen bygger på (Postholm, 2010 og Thagaard, 2013).

I det første underkapittelet gis en kort presentasjon av hver informant. I de neste underkapitlene presenteres informantenes svar og forskerens fortolkninger av hvordan lærerne legger til rette for elevenes egenvurdering. Disse aspektene blir nærmere drøftet i lys av teori og tidligere forskning i kapittel 5.

### 4.1 Presentasjon av informantene

Seks lærere fra tre forskjellige skoler deltok i dette forskningsprosjektet. Informantenes bakgrunn og erfaringer kan tenkes å påvirke hvordan informantene svarer. Ifølge Kafle (2011) vil informantene alltid være preget av den konteksten de står i. Akkurat som delene og helheten vil påvirke og påvirkes av hverandre i en hermeneutisk fortolkning, vil også informantene være i et slikt dialektisk samspill med deres omgivelser. Derfor gis en kort beskrivelse av hver informant før sentrale funn presenteres. For å sikre informantenes anonymitet er alle informantene gitt fiktive navn. Detaljer knyttet til hvilke fag de underviser i er også tilpasset og endret slik at informantenes identitet tilsløres. Ifølge Thagaard (2013) er betydningen av å tildekke deltakernes identitet avgjørende for å ivareta prinsippene om

konfidensialitet og anonymitet. Dette ble nærmere omtalt under etiske overveielser i kapittel 3.5.

**Olga:** Underviser i realfag, blant annet i naturfag og kjemi. Hun har undervist siden 1990, på ulike nivå, og på forskjellige videregående skoler. I år underviser hun på både vg1, vg2 og vg3. Skolen hun jobber på nå er en relativ stor byskole, med både studieforbereende og yrkesfaglige klasser. Hun har stort sett klasser på mellom 15 og 30 elever. Gruppene treffer hun noen timer hver uke.

**Karin:** Har undervist i både grunnskolen og på videregående. Hun har jobbet som lærer i ti år. Nå underviser hun i programfag på vg2 på en mindre videregående skole. Skolen ligger landlig til, og har bare yrkesfaglige retninger. Klassene på avdelingen til vår informant er stort sett små. I år har hun grupper med ni og åtte elever.

**Line:** Underviser på en relativ stor byskole med både yrkesfaglige og studieforbereende linjer. Hun underviser i realfag, blant annet naturfag, geografi og matematikk. Klassene hun underviser er stort sett store grupper med opptil 30 elever. Hun treffer klassene noen timer per uke. Hun forteller at skolen har vurdering som satsingsområde, og lærerne oppfordres til å bruke egenvurdering aktivt i sin undervisning.

**Ingvild:** Underviser på en relativ stor byskole med både yrkesfaglige og studieforbereende klasser. Hun har undervist på flere videregående skoler før. Nå underviser hun i naturfag og matematikk på vg1. Det er mellom 25- 30 elever i gruppene hun underviser i år, og hun treffer klassene noen timer i uken.

**Pål:** Underviser på restaurant og matfag. Han jobber på en stor byskole med både studieforbereende og yrkesfaglige klasser. Gruppene han underviser er relativt små, ti elever i praksis og atten i teori. Han har jobbet som lærer i åtte år. I tillegg har han jobbet som fagarbeider ute i yrkeslivet før han begynte som lærer.

**Geir:** Underviser på bygg og anlegg på en større videregående skole. Han har jobbet som lærer i flere år, og underviser stort sett på vg2. Han følger gjerne en mindre gruppe gjennom et helt skoleår. Han er kontaktlærer, og kan treffe klassen opp til 23 timer i uken. Han blir derfor godt kjent med elevene. Han jobbet som fagarbeider før han begynte å jobbe som lærer.

For å tilby leseren en visuell oversikt over sentrale funn er disse satt opp i en tabell nedenfor. «Qualitative researchers often display their findings visually» (Creswell, 2014, s. 276).

**Tabell 2** Oversikt over sentrale funn i intervjuene

Informant	Størrelse på gruppene	Fellesfag eller programfag/praktiske verkstedsfag	Vurdere ut fra oppsatte kriterier?	Hvem setter kriterier?	Elevene med og setter kriterier	Setter elevene karakter på eget arbeid?	Egenvurdering som læringsaktivitet?	Egenvurdering som gyldig vurderingsverktøy?	Utfordringer med å legge til rette for elevenes egenvurdering
Olga	Store (30)	Fellesfag	Ja	Lærer	Nei	Nei	Ja	Nei	Tidkrevende
Karin	Små (7 og 15)	Programfag/praktiske	Ja	Lærer	Nei	Nei	Ja	Nei	Tar tid
Line	Store (30 elever)	Fellesfag	Ja	Sentralt og lærer lokalt.	Delt (nei til skriftlige prøver, ja på muntlig)	Får komme med forslag.	Ja	Både og.	Tidkrevende Usikker på effekten.
Ingvild	Store (ca 25-30 elever)	Fellesfag	Ja	Lærer	Nei	Delvis. De får komme med forslag.	Ja	Nei.	Tidkrevende. Ikke alle elever som vil eller kan.
Pål	Små grupper	Programfag	Ja	Lærer	Nei, men reflekterer rundt hva som kjennetegner et godt arbeid i praksis	Ja, sammen med læreren.	Ja	Ja	Mest positiv til det. Handler om hvordan man bruker tiden sier han.
Geir	Små grupper	Programfag	Ja	Lærer	Nei, reflekterer rundt hva som kjennetegner et godt arbeid i praksis	Elevene med. Lærer setter karakter.	Ja	Ja, i praktiske fag. Nei i teoretiske fag	Tidkrevende til en er blitt vant til å bruk det. Mange fordeler når en har blitt vant til det.



## 4.2 Hva mener lærerne at faglig egenvurdering betyr?

I hvert intervju ble lærerne bedt om å forklare begrepet faglig egenvurdering. For å vise hva begrepet egenvurdering betyr for de forskjellige informantene vises et direkte sitat fra hver informant.

**Olga:** *Jeg tenker det går på refleksjon. Egenvurdering er dessverre et honnørord for de elevene som ligger i toppen, de skjønner innholdet i dette og er såkalte selvregulerte. Men jeg tror det er snakk om et visst modningsnivå. Du har jo elever som aldri fatter dette med å vurdere seg selv, som aldri skjønner kontekst og setting, sånn er det bare. Så det er vanskelig å forlange at eleven skal gjøre dette.*

**Karin:** *Når elevene skal lage en egenvurdering skal de si noe om både hvordan de har jobbet med et tema, hva de har lært underveis og hva de sitter igjen med selv. Det tenker jeg er viktig.*

**Line:** *Elevene skal vurdere sine egne ferdigheter og kunnskap i faget. Det er viktig for at elevene skal vite hvor de ligger hen og hva de skal jobbe mot.. Jeg bruker dette mye, spesielt før og etter prøver.*

**Ingvild:** *Da tenker jeg at de skal ta et skritt tilbake og se på seg selv og hva de får til og ikke får til. De må finne ut hvor de kan sette inn en ekstra innsats..Men det er veldig mange skrivebordstanker rundt dette føler jeg. Vi har flere typer egenvurderinger, både sosialt og faglig. Den faglige går på hva som skal til for å nå målene i faget.*

**Pål:** *Elevene vurderer seg selv og det de har gjort, om de har gjort et godt arbeid. De må tenke over hva de har gjort, hva som var bra, hva som var dårlig og hva som kunne vært gjort annerledes. Dette er viktig for å blir gode praktikere.*

**Geir:** *Da skriver de om hva de har gjort, hvordan de syntes de jobbet denne dagen, om de føler de har fått det bra til og om de fikk nødvendig hjelp, og om de føler at de har blitt utfordret nok, om det er for lett eller vanskelig og så videre. Litt av hensikten med egenvurdering er at de underveis ser hvor de ligger og vet hva de må gjøre for å forbedre seg.*

Lærernes forklaringer deler noen likhetstrekk ved at alle informantene beskriver en form for selvrefleksjon hos elevene. Elevenes selvrefleksjon utviklet seg derfor til å bli en av hovedkategoriene til det første forskerspørsmålet (se vedlegg 4). Selv om alle lærerne

vektlegger en form for selvrefleksjon hos elevene, er det ikke alle lærerne som mener at elevene klarer å gjennomføre denne type refleksjon. En informant sier blant annet at denne prosessen er forbeholdt de flinkeste og at faglig egenvurdering handler om modning. Egenvurdering blir blant annet beskrevet som et honnørord for de elevene som ligger i toppen av karakterskalaen.

Noen av lærerne beskriver egenvurderingen som noe ganske konkret, som at elevene skal fortelle hva de har gjort, hva de har lært og vurdere om dette er lett eller vanskelig. For noen andre kan det virke som om egenvurderingen skal stikke dypere. Det ser vi i sitatet om at elevene skal ta et skritt tilbake og selv reflektere over hva de må jobbe med videre. Det synes å være opp til eleven å vite han eller hun må gjøre for å komme seg videre. Elevene skal tenke over det de har gjort, og så vurdere selv hva de må gjøre videre. Det synes å variere i hvilken grad elevene skal stå i denne prosessen alene eller i hvilken grad dette er et samarbeid mellom læreren og eleven. Det sies lite om hva som skal gjøres med de elevene som ifølge lærerne ikke er modne nok til å gjennomføre en egenvurdering. Noen informanter beskriver at egenvurderingen er noe eleven må ta ansvar for selv å jobbe med på egenhånd. Forklaringene varierer mellom et ganske konkret til et mer abstrakt nivå. En informant beskriver begrepet egenvurdering som «*skrivebordstanker*». I intervjuet utdyper hun dette med at det ligger mange gode tanker bak elevenes egenvurdering, men disse er vanskelig å gjennomføre i praksis i klasserommet. Det kommer også frem at egenvurderingen kan gjelde flere aspekter, både det faglige og det sosiale. Egenvurdering som mangfoldig begrep ble derfor den andre hovedkategorien til det første forskerspørsmålet (se vedlegg 4).

Etter å ha beskrevet hvordan de ulike lærerne forklarer egenvurderingsbegrepet, vil det i neste kapittel fokuseres på hvordan lærerne selv mener de legger til rette for elevenes egenvurdering i sine fag.

### 4.3 Hvordan legger lærerne til rette for elevenes faglige egenvurdering?

Alle informantene ble spurt om hvordan de legger til rette for elevenes faglige egenvurdering, og her er det stor variasjon i datamaterialet. Lærerne i dette forskningsprosjektet ser ut til å vektlegge ulike aspekter av egenvurderingen. Flere skiller blant annet mellom den formelle egenvurdering satt i system og den uformelle egenvurderingen som ikke lar seg dokumentere

så lett. Når det gjelder formelle egenvurderingsmetoder blir bruken av logg, fokus på læringsstrategier, avkryssingsskjema (der elevene krysser av for hvor mye de har forstått), repetisjonsoppgaver og for- og etterarbeid knyttet til ulike prøver nevnt som eksempler. Eksempler på uformell egenvurdering er spørsmål og dialog som oppstår underveis i undervisningen.

Det er variasjon mellom elevenes egenvurdering i de teoretiske fagene naturfag, geografi, kjemi og matematikk, og i de praktiske «verkstedsfagene», som forvaltning og drift, produksjon, og YFF (yrkesfag til fordypning). For å skape oversikt vil egenvurdering i de teoretiske fagene presenteres i 4.3.1, mens egenvurderingen i de praktiske «verkstedsfagene» presenteres i 4.3.2. En forenklet gruppering kan redusere nyansene i informantenes svar. På den andre siden vil en slik gruppering gjøre det enklere for leseren å følge resonnementene som legges frem, derfor ble en slik inndeling valgt.

#### 4.3.1 EGENVURDERING I DE TEORETISKE FAGENE

Lærerne som underviser i de teoretiske fagene forteller at de legger til rette for ulike typer egenvurdering. De oppgir i større grad at hovedvekten av elevenes formelle egenvurdering er oppgaver som det jobbes med i forkant av formelle prøver. Da anvendes elevenes faglige egenvurdering som et verktøy for å sjekke om elevene er der de skal i forhold til hva som er forventet. Elevene får en sjekklister eller oversikt med hva som er forventet at de skal kunne til prøven, og så er det opp til elevene å krysse av, lese og forberede seg slik at de klarer å nå disse målene. I etterkant av prøven går lærerne gjennom riktige svar. Elevene får da muligheten til å måle seg og se hva som egentlig var riktig der de selv svarte feil. I de teoretiske fagene er mye av den faglige egenvurderingen lagt opp til det å forberede seg til prøve, og så vurdere om de kan det som er forventet på den kommende prøven. Elevene får utdelt modelltekster, og de blir presentert for hva som er forventet at de skal kunne. De skal så vurdere seg selv imot bestemte kriterier, som i de fleste tilfeller er satt av læreren. Lærerne uttrykker at det jobbes mye mot prøvene, både i forkant og etterkant.

**Olga:** *Jeg hadde for eksempel en kjemiprøve forrige mandag. Mandagen før gikk vi gjennom en lignende prøve veldig nøye. Så sier jeg at neste mandag får dere en tilnærmet lik prøve, og da har jeg gitt de en mal de kan vurdere seg etter. Og elevene har forhåpentligvis blitt gitt tanker om hva de må lese og forberede på egenhånd. Men da har jeg jo gitt det til de, ikke sant. Egenvurdering skal jo være litt med dette at de klarer å gjøre det selv.*

**Ingvild:** *Elevene jobber med oppgaver til prøven. Først har vi sånn en ordinær gjennomgang der en jobber med stoffet på ulike måter. Og så forbereder en til prøven med å jobbe med oppgaver som kan komme på denne prøven.*

**Line:** *En variant er at de får en del stikkord som de skal kunne til prøven, og så skal de vurdere hvor godt de kan det som står på listen. En annen variant er en avkryssing hvor elevene får en del oppdelte læreplanmål der de skal krysse av om de kan dette litt, noe, mye eller om de må lese mer.*

Line og Ingvild sier at de er veldig opptatt av dette med elevenes egenvurdering. Ofte setter de opp en egen del på slutten av prøven som de kaller egenvurdering. Der får elevene skrive noen ord om hva de selv tenker om sin egen besvarelse. Elevene får anledning til skrive hvilken karakter de ville gitt seg selv, og de kan skrive litt om hva de gjorde bra og eller dårlig. Det er læreren som setter den endelige karakteren.

Som vi ser, fremhevet alle lærerne i de teoretiske fagene at det å vurdere hva en kan i forkant og etterkant av en prøve er det sentrale når elevenes formelle egenvurdering skal gjennomføres. Elevenes egenvurdering blir i stor grad knyttet opp til ulike prøvesituasjoner gjennom skoleåret. Samtidig beskriver de at det også skjer en del uformell egenvurdering i løpet av timene deres som ikke lar seg dokumentere så lett.

*Du har jo både en uformell og en formell egenvurdering, og elevene vurderer seg selv hele tiden som en del av den uformelle egenvurderingen. Vi lærere spør jo stadig om hva de har fått med seg og om elevene lurer på noe når vi underviser fra tavlen. Vi oppsummerer på slutten av timen og spør om det er noen spørsmål. Så uformell egenvurdering skjer hele tiden... (Ingvild)*

**Olga:** *Egenvurdering satt i system er vanskelig, men det skjer jo en slags vurdering hele tiden. Når jeg går gjennom, og underviser, så spør jeg om elevene om har forstått dette, og da må de jo vurdere om de kan dette eller ikke..*

Ut ifra dette beskriver informantene i dette utvalget både en formell og uformell form for egenvurdering. Mens den formelle egenvurderingen er koblet til de ulike prøvene, er den uformelle egenvurderingen mer relatert til spørsmål og svar som dukker opp underveis i klasserommet.

### 4.3.2 EGENVURDERING I DE PRAKTISKE «VERKSTEDSFAGENE»

Lærerne som underviser i de praktiske programfagene beskriver litt andre former for faglig egenvurdering enn det som er mest fremtredende i de teoretiske fagene. I de praktiske fagene fremhever informantene bruk av læringslogg og de legger stor vekt på den egenvurderingen som skjer ute på praksisarenaen. Denne egenvurderingen beskriver informantene som både uformell og formell. Som en del av den uformelle egenvurderingen fremhever de dialogen og fagsamtalene som oppstår under arbeidet på praksisarenaen. Informantene som underviser i disse praktiske «verkstedsfagene» sier for eksempel at elevene ofte blir bedt om å reflektere hva som kjennetegner et godt arbeid når de lager et produkt eller utfører en konkret arbeidsoppgave. Lærerne sier at denne dialogen med elevene er svært viktig for å skape «gode fagfolk».

**Pål:** *Gode fagarbeidere må kunne vurdere resultat og prosess i eget arbeid på en selvstendig måte... En god fagmann skal ikke være avhengig av andre for å vurdere om et arbeid er bra eller ikke.*

Som en del av den formelle egenvurderingen oppgir lærerne i de praktiske fagene at de har flere praktiske prøver, og der har de egen bit der elevene må vurdere seg selv. På flere av disse praktiske prøvene må elevene også gi seg selv en karakter før de får vite hvilken karakter læreren har satt. Det legges også til rette for at elevene skriver og leverer inn en logg. I denne loggen skal elevene dokumentere og reflektere rundt arbeid de har gjort. Denne loggen kan brukes både som dokumentasjon på arbeid og som verktøy i elevenes egenvurdering.

**Geir:** *I loggen skriver de litt om hva de har gjort, hvordan de syntes de jobbet denne dagen, om de følte de fikk det bra til, om de har fått nødvendig hjelp og om de føler de har blitt utfordret nok, om det er vanskelig eller for lett og så videre..*

**Karin:** *Våre elever skriver logg etter alle praksisøktene, der skal de skrive om hva de har gjort og hva de har lært. Men det er en utfordring å få de til å reflektere over hva de har gjort. Loggskrivningen blir jo en del av egenvurderingen deres, men de blir ofte veldig konkrete og enkle i loggen. Det er utfordrende å få de til å reflektere rundt det de har gjort..*

**Pål:** *Elevene skriver logg der de remser opp hva de har gjort, hva de kunne gjort annerledes, hva de har lært og hva de må jobbe mer med, for å bli bedre og tryggere på noe. Og dette er jo individuelt, så vi må lage opplegg som passer til de. Sånn at vi ikke lager*

*opplegg til en gruppe på 10, der vi kanskje bommer på 5. Så vi bruker loggen aktivt når vi legger opp undervisninga. Ut ifra det elevene skriver i loggen, lager vi for eksempel opplegg for neste uke.*

Samlet sett varierer egenvurderingens innhold og hensiktene med gjennomføringen i forhold til fag. I de teoretiske fagene naturfag, geografi, kjemi og matematikk legger lærerne mest vekt på egenvurdering som et verktøy til å sjekke hvor mye elevene kan i forhold til forventede mål. Den formelle egenvurderingen kobles hovedsakelig til de ulike prøvene, mens den uformelle egenvurderingen kobles til spørsmål og svar som dukker opp underveis i klasserommet. I de praktiske verkstedsfagene, som forvaltning og drift, produksjon og YFF (yrkesfag til fordypning), fremheves bruken av læringslogg, og lærerne legger stor vekt på den egenvurderingen som skjer ute på praksisarenaen. Dialog, fagsamtaler og refleksjon om hva som skaper et godt arbeid kobles både til den formelle og den uformelle egenvurderingen. På de praktiske prøvene må elevene gi seg selv en karakter før de får vite hvilken karakter læreren har satt.

Etter å ha presentert hvordan lærerne legger til rette for elevenes egenvurdering, vil det i neste kapittel bli fokus på egenvurdering som vurdering for læring.

## 4.4 Egenvurdering som en vurdering for læring

I dette kapittelet vil flere av informantenes svar relatert til hovedkategorien «Egenvurdering som en vurdering for læring» presenteres. Dette var en analytisk kategori som ble utarbeidet med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket. I studien er det ønskelig å se nærmere på hvordan lærernes tilrettelegging av elevenes faglige egenvurdering kan sees og fortolkes i lys av prinsippene koblet til vurdering for læring. Som vist i teoridelen (2.1.3) skal elevene være med å vurdere eget arbeid i en vurdering for læring, og denne vurderingen skal i stor grad være kriteriebasert og målorientert.

I intervjuene ble ikke lærerne direkte spurt om egenvurdering som vurdering for læring, men de ble blant annet bedt om å forklare hensikten med elevenes egenvurdering, og de ble spurt om hvordan egenvurdering kan brukes som en læringsaktivitet (se vedlegg 1). Mange av informantene koblet selv dette til vurdering for læring, og brukte dette uttrykket aktivt. De nevnte selv vurdering for læring flere ganger i intervjuene, uten at dette var blitt nevnt eller introdusert av forskeren. Mange av lærerne sier at de har vært på «Vurdering for læring» kurs,

og mener selv at de vektlegger dette i sin undervisning. Line for eksempel sier at det var skolens fokus på vurdering for læring som gjorde at hun begynte å fokusere på elevenes faglige egenvurdering i undervisningen.

*Vi hadde sånn et vurdering for læring kurs, og etter det tenkte jeg hvordan i alle dager skal jeg få tid til dette. Men nå ligger det mer eller mindre inne, og nå er det blitt en innarbeidet rutine (Line).*

Alle lærerne svarte ja på spørsmål om elevenes faglige egenvurdering kan brukes som en læringsaktivitet. De fremhever at en faglig egenvurdering kan kobles til økt læring. Noen kommenterte at dette hadde de lært på kurset.

Alle informantene ga også uttrykk for at elevene kan få utviklet seg positivt om de får muligheten til å vurdere seg selv og eget arbeid. Det var få av informantene som svarte at egenvurderingen kan virke negativt på elevenes læring og utvikling, men en informant kommenterte: «Om elevene har like stort utbytte av denne egenvurderingen bestandig- det er jeg mer usikker på..»

Lærerne gir uttrykk for å ha lært om å legge til rette for elevenes egenvurdering på vurdering for læring kurs. Likevel svarer de at det er store forskjeller i hvordan lærerne følger opp praksisene knyttet til vurdering for læring på deres skole. Det blir ved flere anledninger nevnt at det fort kan bli litt individuelt og en del privatpraksis, og noen av informantene beskriver både egenvurdering og vurdering for læring som flytende begreper.

*Olga: Det skjer jo en slags vurdering hele tiden. Når jeg går gjennom fagstoffet, når jeg underviser fra tavlen og spør om elevene har forstått det, så er dette vurdering. Vurdering for læring kan være så mye. Men det er litt sånn flytende begrep, og det er egenvurdering også..*

*Line: Alle her har vært på kurs, men det ble mer en engangshendelse. Det ble med det ene runden, og vi var både negative og positivt til dette kurset... Jeg bruker elevenes egenvurdering til å se hva vi kan gjøre annerledes neste gang eller om det er en spesiell type hjelp de trenger.*

*Ingvild: Jeg tenker absolutt at egenvurdering kan brukes som en læringsaktivitet, det kan kobles til vurdering for læring. Egenvurdering kan gi elevene en pekepinn på om de har fått med seg det som er forventet, sånn at de kan justere seg i forhold til det.*

**Karin:** *Skolen har vurdering som satsingsområde, så vi har vært på kurs alle sammen. Kurset handlet om vurdering for læring, og da sa de hele tiden at egenvurdering er viktig og egenvurdering er bra.*

Som nevnt tidligere skal en vurdering for læring være kriteriebasert og målorientert, og kriterier for elevenes egenvurdering var tema i alle intervjuene. Forskeren spurte blant annet om hvem som setter vurderingskriteriene.

**Olga:** *Det er jeg som setter kriteriene.*

**Karin:** *Hos oss har vi utarbeidet noen felles vurderingskriterier i noen fag. I andre fag blir det litt opp til hver enkelt lærer. Hvis man ikke følger et sett med vurderingskriterier kan det fort bli veldig individuelt.*

**Line:** *Vi har felles vurderingskriterier i noen fag. Vi har blant annet laget noen felles kriterier på bakgrunn av kriteriene fra Utdanningsdirektoratet.*

**Ingvild:** *Det er jeg som setter kriteriene for hvordan elevarbeidet skal vurderes. Jeg har prøvd noen ganger å få elevene med på dette, men det er veldig mange skrivebordstanker rundt dette føler jeg. Når jeg kommer til elevene, vil de helst at jeg gjør det. Det er du som er læreren og vet best, sier de.*

**Pål:** *Målene står i læreplanen, og så må vi lærere utarbeide kriteriene, i kollegiet. Vi må lage gjenkjennelige kriterier, både for lærerne og for elevene, slik at det ikke varierer i forhold til hvilken lærer de har.*

**Geir:** *Det er vi som lærere som setter vurderingskriterier, og så må vi presentere disse for elevene.*

Alle informantene oppgir at kriterier er viktig når elevene skal vurderes. I intervjuene kommer det frem at det er helst lærerne som setter disse kriteriene. Et par av informantene oppgir at det har blitt utarbeidet kriterier i fellesskap på skolen, en annen sier at det er kriterier fra Utdanningsdirektoratet som ligger til grunn. Flere av lærerne understreker betydningen av tydelige kriterier, men i hvilket omfang elevene gjøres kjent med disse varierer. Flere av informantene gir uttrykk for at kriteriene kan variere fra lærer til lærer. Forskjellige lærere kan vektlegge kriteriene ulikt.



*Dessverre er vi nok litt for lite samkjørte. Vi er kanskje litt for privatpraktiserende, men det er nok fordi vi har flere kulturer her, og mange sterke meninger om hva som bør vektlegges.. (Olga).*

*Det blir litt individuelt. Vi har prøvd å få til mer og mer felles, og det er noen som er mer aktive der enn andre. Og så er det noen som stritter litt imot, og noen vil gjøre det på den måten. Så det kan være vanskelig å få til (Geir).*

I noen tilfeller ble det fremhevet at kriteriene ligger tilgjengelig på ulike nettbaserte plattformer og at det er elevenes ansvar å jobbe med disse. Andre informanter la vekt på at det er lærernes ansvar å formidle disse kriteriene til elevene slik at de vet hva de skal vurderes etter.

Oppsummert, beskriver alle informantene at egenvurderingen kan brukes som en vurdering for læring. Formålet er å øke elevenes læring ved at elevene vurderer seg selv i forhold til oppsatte mål. Funnene viser at selv om kriterier fremheves som viktig for egenvurderingen, er elevene er gjort kjent med disse kriteriene i ulik grad. Informantene beskriver at det er opptil hver enkelt lærer å gjennomføre egenvurderingen. De forteller om individuelle praksiser, privatpraktiserende kollegaer og flere kulturer.

## 4.5 Elevenes egenvurdering som en vurdering av læring og et gyldig vurderingsverktøy?

I dette kapitlet vil informantenes svar relatert til hovedkategorien «Egenvurdering som en vurdering av læring» presenteres. Denne hovedkategorien ble utarbeidet med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket for studien. I studien er det ønskelig å se nærmere på hvordan lærernes tilrettelegging av elevenes egenvurdering kan fortolkes i lys av prinsippene koblet til vurdering av læring.

I løpet av intervjuene var det flere av informantene som ga uttrykk for at elevene fikk anledning til å vurdere sitt eget arbeid eller sin egen prøve og gi seg selv en karakter. Flere av informantene sa at elevene ofte ga seg selv den samme karakteren som læreren satt på elevenes arbeid. Informantene ble derfor spurt om elevenes egenvurderingen dermed kunne brukes som et gyldig vurderingsverktøy for vurderingen av læring. Her vises utdrag fra informantenes svar:

**Olga:** *Nei, de som er flinke de undervurderer seg selv, og de som er svake de overvurderer seg. De klarer ikke å vurdere hvor de skal ligge. De blir flinkere i løpet av skoleåret, men på de første prøvene kan dette være ugreit.*

**Karin:** *De kan kanskje være med å komme med forslag til karakter, men jeg lar ikke elevene sette karakter på seg selv, nei. Men jeg har tenkt at jeg kunne ha prøvd, for jeg har diskutert dette med en annen kollega som har gjort dette, og da viser det seg at elevene ofte treffer den karakteren læreren ville gitt dem.*

**Line:** *Både og, jeg synes elevene stort sett er flinke til å vurdere seg selv. Jentene er kanskje litt mer kritiske enn guttene. Guttene er litt rausere med karakterene de gir seg selv. Jentene er ofte mer ydmyke og strengere med seg selv. Jeg ser forskjell der, ja, så det hender jeg smiler litt når jeg retter det.*

**Ingvild:** *Nei, det tror jeg ikke. Elevene har ikke den kompetansen og oversikten de må ha for å kunne klare dette. En ting er å ta ansvar for egen læring, men det er noe helt annet å ta ansvar for vurderingen, synes jeg. De mangler ofte blikket utenfra på egen situasjon. Men jeg ser at mange av elevenes egenvurdering er bare rett på den samme vurderingen jeg ville gjort, så det er mye likt.*

**Pål:** *Når vi har praktiske prøve har vi en egen evalueringsdel helt til slutt, og da skal de si noe hva som var bra, hva som var dårlig, og hvilken karakter de ville gitt seg selv. Og når både mine vurderinger og elevenes vurderinger er like, så er det den karakteren det blir. Så da blir egenvurderingen som en gyldig del av vurderingen.*

**Geir:** *I produksjon og praksis, der tenker jeg at egenvurderingen kan være en gyldig vurdering. Men det går kanskje litt på dette at når man kommer ut i arbeidslivet, så skal man ha yrkesstolthet og være en god fagmann. En må være i stand til å gjøre et godt arbeid, og vite hvordan et godt arbeid ser ut. Men sånn som i bransjelære, som er et teorifag, der er det vanskeligere. Der kan de ikke sette karakter på seg selv.*

Alle informantene beskriver at elevenes egenvurdering kan brukes summativt ved at elevene må si hvor de er kommet i forhold til målene læreren har satt. Ut ifra å måle hvordan de selv ligger i forhold til oppgitte læringsmål, får elevene være med å gjøre en summativ vurdering av egen læring. Men de fleste informantene svarer at denne egenvurderingen ikke kan brukes som en gyldig vurdering. Elevene har blant annet ikke *den kompetansen og oversikten de trenger for å klare dette.*

Det er igjen variasjon mellom lærerne som underviser i de praktiske fagene og de teoretiske fagene. De fleste som underviser i teoretiske fag, mener at elevene ikke er i stand til å vurdere seg selv på denne måten. Dette begrunnes med at elevene ikke har den nødvendige kompetansen i å vurdere. De har heller ikke den oversikten de trenger for å vurdere seg selv riktig, og de mangler et blikket utenfra. De som underviser i de praktiske fagene hevder på den andre siden at vurderingene til elevene og vurderingene til læreren ofte samsvarer. Ifølge Geir er vurderingene til læreren og elevene i praksis svært lik. *Sånn ca 90% så treffer de stort sett ganske bra (Geir).*

I neste kapittel vil lærernes tilrettelegging i forhold til vurdering som læring presenteres.

## 4.6 Egenvurdering og vurdering som læring

I dette kapittelet vil informantenes svar relatert til hovedkategorien «Egenvurdering og vurdering som læring» presenteres. Denne hovedkategorien ble utarbeidet med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket for studien, da det er ønskelig å diskutere på hvilke måter lærernes tilrettelegging kan fortolkes i lys av prinsippene om vurdering som læring. Sentrale prinsipper vil her være knyttet til elever som aktive medskapere og elever som har en direkte rolle i vurderingsprosessen. Som presentert i 2.2.6 innebærer denne tilnærmingen at elevene er med og setter kriteriene. Informantene ble spurt om i hvilken grad elevene er med på å bestemme kriterier for egenvurderingen. Her blir deler av svarene til denne tematikken presentert.

**Olga:** *Kriterier skal de helst ikke sette selv, for da setter de kriteriene alt for lavt.*

**Karin:** *Nei, elevene er ikke med på å bestemme kriteriene selv. Men det kan godt hende at de burde det. Men vi har ikke gjort det hittil. Dette er jo noe helt nytt.*

**Line:** *Det hender at de gjør det når de har muntlige presentasjoner og vurderer de andre. Da snakker vi litt først i fellesskap om hva som kjennetegner en god muntlig presentasjon. Men skriftlig, er det jeg som setter kriteriene.*

**Ingvild:** *Elevene har ikke helhetsoversikten på samme måte som lærerne. De har ikke den totale oversikten over hva de skal kunne, og da skulle inkludere dem i alt underveis.. Det er ikke lett. Jeg vet ikke hvordan det er tenkt at vi skal gjennomføre det i praksis.*

**Pål:** *Elevene er ikke akkurat med og bestemmer målene. Men de kan være med å bestemme hva vi skal lage i verkstedet for eksempel. Det er vi lærerne som setter selve vurderingskriteriene.*

**Geir:** *Elevene setter ikke kriteriene selv nei, men de kan være med å sette egne mål og komme med forslag til hvordan vi skal jobbe med et læreplanmål i timene. De kan komme med forslag til hva vi skal jobbe med. Men det er vi lærere som setter vurderingskriteriene.*

Sett under ett, svarer lærerne at elevene i liten grad bestemmer kriteriene for egenvurderingen. Informantene beskriver at det er hovedsakelig lærerne som utarbeider kriteriene for elevenes egenvurdering, selv om flere åpner opp for at elevene skal få komme med innspill og være delaktige. I de praktiske «verkstedsfagene» får elevene for eksempel være med på å reflektere rundt hva et godt praktisk arbeid vil si, og de kan komme med forslag til hva de konkret skal lage eller holde med på i verkstedene.

Det er forskjellige syn på om elevene kan være med å sette vurderingskriterier selv. Noen av informantene fremhever at det kun er læreren som har oversikten over alt eleven skal lære, og derfor må læreren sette kriteriene. Andre fremhever elevenes modningsnivå, og peker på at elevene ikke er modne nok eller kapable til å sette kriterier for hvordan de skal vurdere seg selv og eget arbeid.

## 4.7 Ulike utfordringer med å legge til rette for elevenes faglige egenvurdering

Det tredje forskerspørsmålet handler om utfordringer koblet til tilretteleggingen av elevenes faglige egenvurdering, og i dette kapitlet vil informantenes svar koblet til denne tematikken presenteres. Flere av kategoriene som ble utarbeidet i analysen av dette forskerspørsmålet var induktive. De hadde et empirisk utgangspunkt i informantenes svar. I intervjuene beskrev alle lærerne flere utfordringer med å legge til rette for elevenes egenvurdering, og etter å ha analysert informantenes svar var det noen temaer som gikk igjen. «Elevmedvirkning» og «Behov for tydeligere retningslinjer» ble til slutt hovedkategoriene koblet til det tredje forskerspørsmålet. For å sikre at alle informantenes stemme blir hørt tas det med et sitat fra hver informant.

**Olga:** *Egenvurdering satt i system er vanskelig å få til. Det tar mye tid. Og det krever mye av elevene, som ikke alle er i stand til.*

**Karin:** *Jeg synes det er vanskelig å sette vurderingskriterier som både er konkrete og tydelige nok, men samtidig rommer den dybden som en ønsker at elevene skal få med seg. Det tar også mye tid dette med vurdering og egenvurdering. Vi lærere hører stadig vekk at egenvurdering er bra, og at dette bør vi legge opp til. Men jeg skulle gjerne visst mer om hva man konkret skal gjøre.*

**Line:** *Det tar jo mye tid, spesielt i begynnelsen, til man blir vant til det. I starten holdt jeg på å begynne å grine, så mye jobb var det. Men nå ligger det så innpakka, så nå går det lettere. Det som er mest utfordrende er å legge til rette for egenvurdering i avsluttende emner. I naturfag for eksempel går vi hele tiden videre til nye emner, og da er det vanskelig å motivere til å bli bedre i dette til neste gang, når det ikke er noen neste gang..*

**Ingvild:** *Jeg har prøvd noen ganger å få til elevmedvirkning fra elevene, og det er veldig mange skrivebordstanker rundt dette føler jeg. For når jeg kommer til elevene sier de ofte noe sånt som: Kan ikke du bare gjøre dette? Du vet best.. . Så det å finne gode måter å inkludere dem på, det synes jeg er utfordrende. Det er noe jeg savner, hvis det er ønskelig at en skal gjøre dette. Jeg vet ikke alltid hvordan det er tenkt at vi skal gjennomføre dette i praksis.*

**Pål:** *Det kan nok ta mye tid i begynnelsen, før en blir vant til å jobbe slik. Men det handler jo om hvordan man legger opp undervisningen og bruker den tiden man. For min del, har både den formelle og den uformelle egenvurderingen blitt en naturlig del av min undervisning. Jeg synes det er ganske lett. Egenvurderingen er kjempeviktig for at elevene skal bli gode og selvstendige fagarbeidere.*

**Geir:** *Det er tidkrevende å bli vant til å bruke egenvurdering, gå gjennom logger og gi tilbakemeldinger. Men det går kjappere etter hvert. Og så er det jo ikke alltid en trenger å skrive så utfyllende tilbake. Noen fordeler er det også, for det sparer meg for ganske mye når elevene vet hvor de ligger og hva de bør jobbe videre med. Elevene blir mer bevisste, og det blir mindre klager på karakterene.*

Informantene beskriver både fordeler og ulemper med å tilrettelegge for elevenes faglige egenvurdering. Tid, elevmedvirkning og det å tilpasse opplæringen blir beskrevet som

utfordrende. Noen av informantene beskriver elevenes egenvurdering som en naturlig del av undervisningen deres, mens andre beskriver egenvurderingen som noe ekstra som kommer i tillegg til alt annet som skal skje i faget. Her bør det nevnes at informantene underviser i grupper med forskjellig antall elever. Det er lærerne med små grupper (5-15 elever) som er mest positive til å tilrettelegge for egenvurdering. Disse lærerne treffer elevene sine oftere (for eksempel 15-20 timer i uken), og de beskriver tilretteleggingen som mindre utfordrende enn lærerne som underviser i større grupper (med 20-30 elever). Lærerne som underviser de største gruppene treffer elevene sine sjeldnere, kanskje bare 2- 5 timer i uken, og de forteller at det kan være svært utfordrende å tilpasse og tilrettelegge undervisningen til samtlige elever, i tillegg til alt annet som skal skje i timene.

Flere av lærerne forklarer at det er utfordrende å hele tiden bevisstgjøre elevene om hva en faglig egenvurdering egentlig er. Elevene forstår ikke alltid hva dette innebærer.

*Du må stadig bruke ordet egenvurdering, og være tydelig på at nå gjør vi en egenvurdering, for det er ikke alltid elevene selv vet hva egenvurdering innebærer. De kan for eksempel plutselig si: Å, er dette egenvurdering? (Line).*

*Det er tydelig at jevnt over er det ikke alltid elevene skjønner hva egenvurdering er og hva det innebærer. Så de scorer jevnt over lavt på at de er med på egenvurdering i sånne undersøkelser, som Elevundersøkelsen for eksempel. Selv om vi gjør det mye... så jeg forstår ikke hvorfor de svarer slik, jeg (Ingvild).*

*Elevene må bevisstgjøres på hva som ligger i egenvurderingen. Det er ikke alltid de vet hva dette er. Det ser vi for eksempel når vi har hatt sånne undersøkelser, som Elevundersøkelsen, så kommer dette gjerne litt rart ut sånn at elevene svarer at de ikke driver med egenvurdering, og så er det egentlig noe de gjør veldig mye.. (Pål).*

For å oppsummere beskriver informantene flere utfordringer med å legge til rette for elevenes faglige egenvurdering. Tilrettelegging tar tid, og ifølge lærerne må elevene stadig bevisstgjøres om hva en egenvurdering er, de forstår ikke alltid hva en egenvurdering innebærer. I neste del av oppgaven vil sentrale funn drøftes i lys av teori og tidligere empirisk forskning.

## 5.0 DRØFTING AV SENTRALE FUNN I FORSKNINGEN

I denne delen av oppgaven vil sentrale funn drøftes i lys av teori og empiri. Drøftingsdelen er delt inn i underkapitler, der hvert av forskningsspørsmålene drøftes og oppsummeres.

### 5.1 Første forskerspørsmål:

#### Hva betyr begrepet faglig egenvurdering for lærere på videregående trinn?

Lærerne i dette utvalget beskriver begrepet forskjellig. Noen kommenterer at begrepet er litt flytende. En informant bruker uttrykket «*skrivebordstanker*» om begrepet. Hun forklarer at det er vanskelig å implementere i klasserommet. Som fremstilt i underkapittel 2.2. er egenvurdering et komplekst begrep med mange tolkninger. Det at lærerne beskriver begrepet forskjellig kan ha flere årsaker. Det kan være betinget av kontekstuelle faktorer, eller det kan ifølge Dysthe (2008) bunne i lærernes ulike elevsyn og ulike syn på læring.

På den ene siden kan egenvurdering sees som en dynamisk prosess (McMillan and Hearn, 2008), eller det kan brukes som et verktøy eller metode til å måle hvor flinke noen er blitt (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Det kan drøftes som både noe personlig, noe sosialt og noe faglig. Disse aspektene ser vi også igjen i informantenes svar. Ingvild sier for eksempel: «*Vi har flere typer egenvurdering, både sosialt og faglig*». Lærerne som underviser i de praktiske fagene beskrev oftere elevenes faglige egenvurdering som en prosess der elevene skulle lære seg å kjenne igjen et godt arbeid på praksisarenaen. «*De skal lære seg å bli gode fagarbeidere*». I de teoretiske fagene ble elevenes faglige egenvurdering oftere brukt som en metode eller et verktøy til å måle hvordan elevene lå i forhold til oppsatte læringsmål eller en spesifikk prøve. Elevenes faglige egenvurdering brukes som både et læringsverktøy og en læringsprosess. Selv om det er elevenes faglige egenvurdering som er i fokus, trekker ofte lærerne inn mer enn de faglige aspektene når de beskriver elevenes faglige egenvurdering.

Alle informantene fremhever at det å legge til rette for elevenes egenvurdering innebærer at elevene må vurdere seg selv opp mot oppsatte kriterier og /eller kompetansemål. Dette samsvarer med beskrivelsen av egenvurdering i Skaalvik og Skaalvik (2015) og Nordahl et al. (2012). «Egenvurdering vil si at eleven vurderer seg selv og reflekterer hvorvidt et læringsmål er nådd eller ikke» (Nordahl et al., 2012, s. 22).

Mens lærerne legger stor vekt på kriterier når elevene skal vurdere seg selv, legger de mindre vekt på kriterier for vurderingen de selv legger til rette for. De formulerer ikke kriteriene som må være tilstede for at gjennomføringen av elevenes faglige egenvurderingen blir bra.

### 5.1.1 ELEVENES SELVREFLEKSJON

Alle informantene sier at faglig egenvurdering vil innebære en form for selvrefleksjon hos elevene. Samtidig utdypes de at ikke alle elever er i stand til å gjennomføre denne type refleksjon. «*Du har jo elever som aldri fatter dette med å vurdere seg selv, som aldri skjønner kontekst og setting, sånn er det bare*». Det argumenteres for at den faglige egenvurderingen handler om modning, og det blir en prosess forbeholdt de flinkeste. Sett i lys av prinsippene om elevenes rett til medbestemmelse og utviklingen av elevenes autonomi (se 2.2.7), vil dette være en nedvurdering av elevene. Slike holdninger kan medføre at lærerne møter elevene med for lave forventninger, noe som igjen kan påvirke elevenes innsats og engasjement. Høye forventninger kan på den andre siden gi økt innsats, større interesse og mestringsorientering som resultat (Thronsen, 2011, s. 176). Lærernes holdninger kan virke som en selvoppfyllende profeti (Manger og Wormnes, 2015).

Ifølge Mossige et al. (2007) vil elever på videregående trinn i de aller fleste tilfeller være på et modningsnivå der de kan reflektere over egen læring. I stedet for å dømme elevene, bør læreren heller hjelpe elevene med å utvikle egen dømmekraft (Gardner, 2000), ellers kan de ende opp i en negativ sirkel der elevene ikke får trent på egenvurdering fordi de i utgangspunktet ikke er gode nok til det, og fordi elevene ikke er gode nok forenkles eller nedjusteres egenvurderingen. Ifølge prinsippene om tilpasset opplæring (se 2.1.5) har alle elevene rett til å bli møtt med en opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger. Det skal derfor ikke ha noen betydning for gjennomføringen av elevenes faglige egenvurderingen om en elev er flink eller mindre flink. Enhver lærer må utfordre alle elevene, uavhengig av bakgrunn og evner (Bunting, 2015).

Selv om flere informanter mener at elevene ikke alltid er i stand til å gjennomføre en faglig selvrefleksjon, beskriver lærerne at denne type selvrefleksjon er viktig i alle fag. Informantene uttrykker flere ganger at elever som vurderer seg selv vil lære mer, men det diskuteres ikke hva som kan gjøres for de «*elevene som ikke er i stand til å vurdere seg selv*». Det er uvisst hvordan den faglige egenvurderingen da kan være positiv for alle, hvis ikke alle klarer å gjennomføre den. Lærerne beskriver ikke kvalitetskriteriene for den egenvurderingen de legger til rette for. Det er derfor uklart hva som må til for at elevenes faglige selvrefleksjon og egenvurdering skal gi økt læring.



### 5.1.2 SKILLE MELLOM GODE OG DÅRLIGE EGENVURDERINGSPRAKSISER

Ifølge Boud (1995) finnes det kjennetegn på både gode og dårlige egenvurderingspraksiser (se tabell 1, s. 21), og ifølge hans oversikt vil ikke all faglig egenvurdering nødvendigvis være god for elevene. For at en faglig egenvurdering skal være god må den ha noen spesielle kjennetegn, det er ikke tilstrekkelig at den blir gjennomført. Ifølge Boud vil gode egenvurderingspraksiser blant annet være preget av at lærerne har et genuint motiv om å øke læringsutbytte til elevene, mens dårlige egenvurderingspraksiser blir gjennomført fordi det er et institusjonelt krav. I disse intervjuene beskriver informantene både krav og forventninger fra skolens side, i tillegg til at flere fremhever motivet om å øke elevenes læring. Ut fra dette kan lærernes egenvurderingspraksiser karakteriseres som både gode og dårlige.

Et annet sentralt aspekt ved de gode egenvurderingspraksisene som Boud beskriver, er at elevene må være med og utvikle kriteriene. Elevene skal ha en direkte rolle og påvirke hele egenvurderingsprosessen. Hos de fleste informantene behandles ikke egenvurderingen på denne måten. Som fremstilt tidligere i presentasjonsdelen (kapittel 4) er elevene i liten grad med på å sette kriteriene selv, og de har liten direkte rolle i selve egenvurderingsprosessen. Når elevene skal vurdere seg selv bruker de stort sett kriterier som er satt av andre, og egenvurderingen er en prosess som blir påført elevene fra lærerens side. Dette er ifølge Boud kjennetegn på dårlige egenvurderingspraksiser. «Mange studier har vist at lærerens vurderingspraksis kan både hemme og fremme læring» (Utdanningsdirektoratet, 2013b, s. 11). Det er derfor nærliggende å anta at også elevenes egenvurderingspraksiser kan gjøre det samme. Det er ikke egenvurdering i seg selv som vil føre til mer læring, men heller hvordan læreren og elevene jobber i egenvurderingsprosessen som vil være utslagsgivende. På samme måte som en vurdering krever for- og etterarbeid, kan det argumenteres for at det samme gjelder for elevenes faglige egenvurdering. Akkurat som det skilles mellom god og dårlig vurderingspraksis, må det også skilles mellom hva som er god og dårlig egenvurderingspraksis. Dette ble sjelden nevnt i intervjuene. Kan hende dette bunner i at informantene ønsket å være positive til det forskeren spurte om. Eller så kan det være tegn på at det er behov for tydeligere skiller mellom gode og dårlige egenvurderingspraksiser.

Også i oversikten om elevenes egenvurdering på Udir sine nettsider (Utdanningsdirektoratet, 2015a) beskrives faglig egenvurdering som noe utelukkende positivt: «*Elever og lærlinger må få trening i å vurdere eget arbeid og styre egen læring, de lærer bedre og blir mer motivert*» (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 1). Lignende ide uttrykkes også i NOU 2014:7: «*Ved at undervisningen stimulerer elevenes refleksjon over egen læring... kan elevene lære å drive*

*egen læring fremover ved å definere læringsmål og følge med på egen utvikling. Det kan også bidra til å øke elevenes motivasjon for videre læring* (NOU 2014:7, s. 33). Lite står det her om hva som skiller gode og dårlige egenvurderingspraksiser fra hverandre. Ideene, uttrykt i utdanningspolitiske dokument, kan prege informantenes undervisningskontekst. Ut fra hermeneutisk fortolkning vil alltid de ulike delene være preget av helheten rundt, og det kan derfor argumenteres for at hvordan lærerne forklarer begrepet egenvurdering ikke nødvendigvis er fullt og helt personlig betinget. Det kan i stor grad være påvirket av kontekstuelle faktorer. Dette kan derfor peke på et større behov for tydeligere skille mellom gode og dårlige egenvurderingspraksiser, også utover informantene i dette utvalget.

### *Elevenes eget ansvar?*

Selve egenvurderingen ble av flere informanter beskrevet som noe elevene måtte ta ansvar for. Hos flere av informantene presenterte lærerne vurderingskriteriene, så måtte elevene selv vurdere hvordan de lå i forhold til disse. Elevenes oppgave ble å justere seg selv for å klare å oppnå forventet mål. Det varierte i hvilket omfang læreren bidrog i denne prosessen. Line, for eksempel, tilbød elevene sine fagsamtaler i etterkant av egenvurderingen, og Geir sa han ga elevene skriftlige tilbakemeldinger på elevenes læringslogg. Olga og Karin beskriver det mer som at dette er elevenes eget ansvar. Nordahl et al. (2012) hevder imidlertid at dersom elevenes egenvurdering skal ha positiv effekt på elevenes læring, er det avgjørende at læreren og elevene samarbeider om elevenes egenvurdering. Som nevnt innledningsvis har denne oppgaven et sosiokulturelt utgangspunkt, og både samhandling og interaksjon er nært koblet til dette perspektivet på læring (Säljö, 2001 og Säljö, 2015).

Det er igjen viktig å poengtere at elevens egenvurdering alene sannsynligvis ikke vil bidra nevneverdig til gode læreprosesser. Det er først når denne egenvurderingen blir brukt i refleksjonen mellom elev, lærer og eventuelt foresatte, at det kan gi gode resultater faglig, sosialt og personlig. (Nordahl et al., 2012, s. 22)

I følge Nordahl et al. må elevenes egenvurdering jobbes med, og brukes i refleksjon for å gi gode resultater. En egenvurdering betinger noe mer enn bare å bli gjennomført. Egenvurderingens fordeler oppstår ikke automatisk (Nulty, 2008 og Nulty, 2011). Dette kan også kobles til Bouds oversikt over gode og dårlige egenvurderingspraksiser. Er egenvurderingen kun en enkelt hendelse som blir gjennomført, vil den ifølge Bouds oversikt bli karakterisert som en dårlig egenvurderingspraksis. En god egenvurdering innebærer for- og etterarbeid.

## Oppsummering

Lærerne forklarer faglig egenvurdering forskjellig, men alle vektlegger en form for selvrefleksjon hos elevene. Ifølge flere informanter er det mange elever som ikke er i stand til å gjennomføre en slik refleksjon. Det argumenteres for at egenvurdering handler om modning, og at det er forbeholdt de flinkeste. Både innholdet i egenvurderingen og hensiktene varierer i forhold til fag. I de praktiske verkstedsfagene fremheves egenvurdering som en prosess, mens i de teoretiske fagene brukes egenvurdering mer som et verktøy til å måle hvor flinke noen er blitt. Det varierer om den faglige egenvurderingen er noe elevene må ta ansvar for selv, eller om dette skjer i interaksjon med læreren. Informantene skiller i liten grad mellom gode og dårlige egenvurderingspraksiser. Til tross for at lærerne fremhever at det er viktig med tydelige kriterier når elevene vurderer seg selv, vektlegger de i mindre grad kriteriene for sin egen undervisningspraksis. De beskriver ikke kriteriene for den egenvurderingen elevene skal gjennomføre. Kunnskap om kriterier som sikrer kvaliteten på egenvurderingen og et tydelig rammeverk for gjennomføringen av egenvurderingen mangler. Informantene gir heller ikke forklaringer på hvordan en skal inkludere de elevene «*som ikke er i stand til å vurdere seg selv*». Lærernes forståelse av egenvurderingsbegrepet har betydning for hvordan det legges til rette for egenvurdering i klasserommet. I neste kapittel vil lærernes måter å tilrettelegge på bli drøftet.

## 5.2 Andre forskerspørsmål:

### På hvilke måter legger lærere på videregående trinn til rette for elevenes faglige egenvurdering?

Denne oppgaven har som nevnt innledningsvis et sosiokulturelt utgangspunkt, og informantens svar vil derfor drøftes i lys av dette perspektivet. Ut ifra det sosiokulturelle perspektivet skal elevene være med å sette mål, utarbeide kriterier og selv være med å vurdere (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 71). Det vil i dette kapittelet drøftes hvordan lærerne selv mener at de legger til rette for elevenes egenvurdering.

Som presentert i 5.1 har lærerne forskjellig forståelse av elevenes egenvurdering. Forskjellig forståelse kan medføre forskjellige praksiser når egenvurderingen skal implementeres i klasserommene. Tidligere forskning viser at skoler har ulik praksis når det kommer til

hvordan elever vurderer egen faglige prestasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2016 og Nusche et al., 2011). Denne studien viser også variasjon i hvordan lærerne legger til rette for elevenes egenvurdering. Det er variasjoner mellom lærerne som underviser i de teoretiske fagene og lærerne som underviser i de praktiske fagene. Dette samsvarer med funnene i undersøkelsen til Havnes et al. (2012), der både lærere og elever rapporterte om mer involvering i vurderingen i de praktiske yrkesfagene enn i de akademiske og teoretiske fagene (Havnes, et al., 2012, s. 23).

I dette forskningsprosjektet svarer informantene som underviser i de teoretiske fagene (naturfag, matematikk, kjemi og geografi) at det er vanskelig å sette den formelle egenvurderingen i system. Elevene i disse gruppene må ta endel ansvar for denne egenvurderingen selv. «*De skal ta et skritt tilbake og se på seg selv, hva de får til og ikke får til. De må finne ut hvor de kan sette inn en ekstra innsats*» (Ingvild).

Elevenes formelle egenvurdering kobles i stor grad opp til prøver. Elevene bruker avkryssingsskjema, jobber med repetisjonsoppgaver og vurderer seg selv i forhold til de målene læreren har presentert, både på papir og på nettbaserte plattformer som It's Learning. Egenvurderingen blir da en personlig kontroll av hvor mye elevene kan før en prøve. De finner ut hvor flinke de er blitt. Line tilbyr elevene sine fagsamtaler for å hjelpe de på vei, mens et par av de andre informantene sier dette er noe elevene må klare på egenhånd. Her kan det imidlertid være verdt å presisere at dersom en elev blir stående alene i en læringsprosess, og samhandling med praksisfellesskapet mangler, da vil læringsarbeidet ikke samsvare med læring slik læring beskrives innenfor det sosiokulturelle perspektivet. Ifølge Dysthe (2008, s. 17) er testing av kunnskap som er delt opp i mindre biter mer fornuftig ut fra et behavioristisk syn på kunnskap og læring. Da handler det mest om hvor mye en elev kan, som for eksempel i matematikk, kjemi eller biologi. Fagens egenart, formål, læringssyn og læreplanmål kan ut ifra dette være med å påvirke hvordan lærerne legger til rette for egenvurderingspraksiser. Undersøkelsen til Havnes et al. (2012) fremhever at forskjeller i tilbakemeldinger og vurderingspraksiser ofte er mer fagrelatert enn person- og skolerelatert.

Lærerne som underviser i de praktiske fagene legger stor vekt på den egenvurderingen som skjer på praksisarenaen. Her fremheves både den formelle egenvurderingen satt i system ved bruk av læringslogg og den mer uformelle egenvurderingen som blant annet handler om å stille elevene en del uformelle og reflekterende spørsmål underveis i arbeidet. På praksisarenaen beskriver lærerne samhandling og dialog mellom læreren og elevene. De både jobber, prater og reflekterer sammen i elevenes prosess med å bli gode fagfolk. Sund, Nore og

Vagle (2009) kobler dette til at elevene skal sosialiseres inn i de fremtidige yrkene, og at mesterlære har stått sentralt i yrkesfagene «Her lærer novisen av eksperten gjennom instruksjon, observasjon og veiledet praksis (Sund, et al., 2009, s. 228). Yrkesfagernes fokus på samhandling i praksisfellesskap samsvarer i større grad med et sosiokulturelt læringssyn, der interaksjonen mellom lærer og elev, og elevene selv er en viktig del av elevenes læring.

I de neste underkapitlene vil informantenes tilrettelegging av elevenes egenvurdering diskuteres i lys av prinsippene om vurdering for læring (5.2.1), vurdering av læring (5.2.2) og vurdering som læring (5.2.3).

### 5.2.1 ELEVENES EGENVURDERING SOM VURDERING FOR LÆRING

De teoretiske prinsippene for vurdering for læring ble presentert i 2.1.3 og 2.2.3. Som beskrevet der vil en vurdering for læring innebære en kriteriebasert og målorientert vurdering (Fjørtoft og Sandvik, 2016). Tydelige mål og kriterier blir derfor viktig. Ifølge Nordahl et al. (2012) vil egenvurdering i fag innebære at en elev vurderer seg selv og reflekterer hvorvidt et læringsmål er nådd eller ikke. Å involvere elevene i vurderingen av eget arbeid er et av de fire prinsippene som vurdering for læring i norsk skole bygger på (Utdanningsdirektoratet, 2013b).

I denne studien fremhever alle informantene at det å legge til rette for elevenes faglige egenvurdering kan brukes som en læringsaktivitet, der elevene blir både bevisstgjort og ansvarliggjort i forhold til egen læring. De skal vurdere seg selv for å bli bedre. Ved å bli bevisste på hva de har gjort feil vet de hva som må endres til neste gang. Målet er å stimulere elevenes selvstendighet og øke elevenes læring. Flere av informantene har vært på vurdering for læring kurs. De sier at der lærte de om egenvurderingens kobling til vurdering for læring. Uttrykket vurdering for læring er godt innarbeidet hos de fleste informantene. De forteller at elevene involveres i vurderingen av det faglige arbeidet. De hevder også at elevene får gode råd om hvordan de må forbedre seg. Lærerne gir både muntlige og skriftlige tilbakemeldinger om elevenes fremgang i faget. Sammenlignet med prinsippene til Utdanningsdirektoratet (2013b) blir denne egenvurderingen som informantene legger til rette for en type vurdering for læring. Hensikten med egenvurderingen blir å vurdere for læringens skyld. Når motivet med egenvurderingen er å øke elevenes læringsutbytte vil den ifølge Boud (se tabell 1) kunne kjennetegnes som en god egenvurderingspraksis.

Informantene forteller at de bruker egenvurderingen som en læringsaktivitet og at hensikten er vurdering for læring. Men etter å ha analysert informantenes svar, er det imidlertid tydelig at

den egenvurderingen informantene selv beskriver som vurdering for læring oftere samsvarer med prinsippene til vurdering av læring. Lærernes tilrettelegging gjør at egenvurderingen ofte blir mer summativ enn formativ av karakter. Dette gjelder også i flere av de tilfellene der læreren selv beskriver hensikten som vurdering for læring. Det er uvisst om lærerne er klar over dette selv. Lærerne i de teoretiske fagene legger for eksempel mest vekt på at det å vurdere hva en kan i forkant og etterkant av en prøve er det mest sentrale når elevenes egenvurdering skal gjennomføres. Elevenes egenvurdering blir her i stor grad knyttet opp til det å måle seg i forhold til lærernes kriterier og kompetansemål. Mye av elevenes faglige egenvurdering blir en vurdering og rangering av egen faglig kunnskap. Elevene skal oppsummere hvor flinke de er blitt i forhold til lærernes ferdig oppsatte vurderingskriterier, og ved å måle hvor langt de er kommet etter en gitt periode, blir egenvurderingen mer summativ enn formativ. Lærerne bruker derfor egenvurderingen mer som en type vurdering av læring. Dette kan sees i sammenheng med resultatene i undersøkelsen til OECD.

...self-assessment was often understood in a framework of self-marking, not reflection on learning. The conflation of the two purposes brings a risk that the national attention to formative assessment is being accepted by teachers as just another name for what they already do. It may reinforce the use of routine assessments in schools as preparation for more summative assessments. (Nusche et al., 2011, s. 56)

Resultatene i rapporten utarbeidet av OECD viser at norske lærere oppgir at de bruker vurdering formativt som vurdering for læring, men i praksis blir vurderingene ofte mer summative enn formative. Den formative virkningen blir derfor ikke så sterk som den i utgangspunktet kunne ha blitt. «This illustrates a common misunderstanding and misinterpretation of the meaning and intentions behind formative assessment» (Nusche et al., 2011, s. 56).

Hopfenbeck (2016) beskriver at en utfordring med å implementere vurdering for læring i klasserommet er å få til den dype forståelsen av tilnærmingen. Det vil alltid være en risiko for at lærerne har en overfladisk forståelse «... og dermed legger mer vekt på teknikker og prosedyrer som er enklere å trene på» (Hopfenbeck, 2016, s. 54). Det er derfor mulig å gjennomføre noen vurdering for læring teknikker, som blant annet egenvurdering, uten at ønsket læringseffekt oppstår. Dette kan for eksempel skje dersom ikke elevene involveres nok eller at det ikke blir reell medvirkning (Hopfenbeck, 2016). Elevene må derfor involveres og være aktive. «It is of great significance that the culture around formative assessment reflects active student involvement in the feedback process and a mutual dialogue between student

and teacher» (Jonsson, et al., 2018, s. 53). Vurdering for læring praksiser kobles ikke bare til individuelle lærerpraksiser, men det kan også sees som lærings- og vurderingskultur i system. En god vurderingskultur vil være avhengig av hvordan skolen legger opp sin vurderingspraksis (Dobson, et al., 2009, s. 16). Ut fra et systemisk perspektiv innebærer dette at vurdering for læring er skolens ansvar og en del av skolens praksiser. Informantene forteller imidlertid om individuelle praksiser og at det blir mye opp til hver enkelt lærer. Dette viser at elevenes egenvurdering blir noe individuelt og opptil hver enkelt lærer å gjennomføre. *Dessverre er vi nok for lite samkjørte* (Olga). Resultatet blir individuelle og varierende praksiser, som ikke samsvarer med den dypere forståelsen av vurdering for læring.

Som fremstilt i teoridelen (2.1) kan en vurdering brukes med flere hensikter eller tjene ulike mål. Dette kan nok både være forvirrende og oppklarende for mange lærere. Det er ikke vurderingsmåten i seg selv som er summativ eller formativ, men det er hvordan man utfører vurderingen. En vurderingssituasjon kan ut fra dette brukes både formativt og summativt (Dysthe, 2008 og Fjørtoft og Sandvik, 2016). Dette krever en spesiell bevissthet fra lærernes side når de skal legge til rette for elevenes egenvurdering. I tillegg vil det kreve at lærerne får formidlet dette tydelig til elevene. Hensikten med egenvurderingen kan bli uklar for elevene når egenvurderingen begrunnes med vurdering for læring, og det i praksis er en vurdering av læring de blir satt til å gjennomføre. Som beskrevet i teoridelen må egenvurderingens formål og lærernes intensjoner samsvare for å oppnå ønsket læringseffekt.

### *Oppsummering*

For å oppsummere beskriver informantene at vurdering for læring er viktig i deres undervisning. Hensikten med elevenes egenvurdering er å vurdere for læringens skyld. Studien viser imidlertid at den egenvurderingen lærerne beskriver oftere samsvarer med en vurdering av læring. Ved å måle og rangere hvor flinke elevene er blitt blir egenvurderingen mer summativ enn formativ av karakter. Det blir lagt mer vekt på skjemaer og prosedyrer enn å få implementert den dypere forståelsen av vurdering for læring. Elevenes egenvurdering beskrives heller ikke som en del av skolens læringskultur. Det blir i større grad individuelle praksiser og opptil hver enkelt lærer å gjennomføre. Koblingene mellom elevenes egenvurdering og vurdering for læring er derfor svakere enn det informantene gir uttrykk for. I det neste underkapittelet vil lærernes tilrettelegging av egenvurderingen diskuteres nærmere i forhold til vurdering av læring.

## 5.2.2 EGENVURDERING SOM VURDERING AV LÆRING OG ET GYLDIG VURDERINGSVERKTØY

I dette underkapittelet vil lærernes tilrettelegging i forhold til vurdering av læring drøftes. «Vurdering av læring (summativ vurdering) har som formål å gi ein karakter eller ein skåre og rangere...» (Dysthe, 2008, s. 17). Flere internasjonale forskere (Leach, 2012; Sadler og Good, 2006 og Rolheiser og Ross, 2013) mener at elevene kan være med på den summative vurderingen og at elevenes egenvurdering kan brukes som et gyldig vurderingsverktøy. I norsk sammenheng er det imidlertid ikke vanlig å ta med elevmedvirkningskomponenten i forståelsen av vurdering av læring (Dobson, et al., 2009).

Som vist i forrige underkapittel, beskriver de fleste informantene en form for faglig egenvurdering der elevene skal måle hvor langt de er kommet og vurdere hvor flinke de er blitt. Egenvurderingens formål blir på denne måten summativ og samsvarer med en vurdering av læring. «Summative assessments are used to measure what students have learnt at the end of a unit» (OECD/CERI, 2008, s. 1). Selv om elevenes egenvurdering blir av summativ karakter, beskrives den sjeldent av informantene som en vurdering av læring. På spørsmål om elevenes egenvurdering kan brukes som en gyldig vurdering av læring svarer de fleste nei. Som vist i presentasjonsdelen begrunnes dette med at elevene ikke er flinke eller modne nok. Den summative egenvurderingen som elevene utfører blir derfor i varierende grad tatt på alvor og gjort gyldig. Det varierer også hvilken oppfølging egenvurderingen får i etterkant av gjennomførelsen.

Lærerne i de praktiske fagene beskriver at de er mer åpne for at elevenes egenvurdering kan være en summativ vurdering og et gyldig vurderingsverktøy. Her får elevene oftere mulighet til å komme med forslag til karakter, og lærerne gir uttrykk for at de flere ganger godtar denne egenvurderingen som en gyldig vurdering. Pål, for eksempel, uttrykker at elevenes egenvurdering kan være en valid vurdering. «*Når både mine vurderinger og elevenes vurderinger er like, så er det den karakteren det blir. Så da blir egenvurderingen som en gyldig del av vurderingen*» (Pål). Ifølge Geir kan elevene være med å gi seg selv gyldige karakterer i de praktiske fagene. «*I produksjon og praksis, der tenker jeg at egenvurderingen kan være en gyldig vurdering.. . Men sånn som i bransjelære, som er et teorifag, der er det vanskeligere. Der kan de ikke sette karakter på seg selv*» (Geir).

Det at et par av informantene fremhever at egenvurderingen kan brukes som en gyldig vurdering samsvarer med teori presentert i 2.2.5. I mange tilfeller kan nemlig elevenes faglige



egenvurdering brukes som et reliabelt og valid vurderingsverktøy (Boud, 1995; Leach, 2012; O'Farrell, 2017; Rolheiser og Ross, 2013 og Ross, 2006). Forskningen til Leach (2012) viser at elever i mange tilfeller er i stand til å vurdere seg likt som det læreren gjør. Hun fremhever at elevenes egenvurdering også vil være med å underbygge elevenes autonomi. Resultatene av hennes forskningsprosjekt viste ingen signifikant forskjell mellom karakterene som elevene satte, og de karakterene som læreren ga (Leach, 2012, s. 137). Dette samsvarer med både Pål og Geir sine beskrivelser der de forklarer hvordan elevene blir flinkere og flinkere til å vurdere seg selv utover i skoleåret, og at elevene på slutten av skoleåret gir seg selv samme karakter som læreren. Det at elevene blir flinkere og flinkere til å vurdere seg selv utover året, kan være koblet til ideene om at egenvurdering krever øvelse og kunnskap om hva elevene skal se etter. Elevene må utvikle forståelsen av egenvurdering og kriterier for å klare å gjennomføre en egenvurdering (Nulty, 2008 og Nulty, 2011). Dette er argumenter for å bruke elevenes egenvurdering som et gyldig vurderingsverktøy, koblet til vurdering av læring.

The benefits of self- assessment are more likely to accrue when three conditions are met: teacher and students negotiate self-assessment criteria, teacher-student dialogue focuses on evidence for judgements, and self- assessments contribute to a grade (by students alone or in collaboration with teachers). (Ross, 2006, s. 2)

Noen av informantene er imidlertid uenige i at elevenes faglige egenvurdering kan brukes som et gyldig vurderingsverktøy. De beskriver at den kan brukes summativt, elevene kan få oppsummere hva de har lært så langt og komme med forslag til karakter, men samtidig uttrykker de at denne summative vurderingen ikke kan ansees for å være en gyldig vurdering av læring. Dette begrunnes med at elevene ikke er flinke eller modne nok til denne type vurdering. «*De klarer ikke å vurdere hvor de skal ligge*» og «*De mangler blikket utenfra på egen situasjon*». Det er lett å anta at elever ikke vil involvere seg med samme engasjement når de opplever at ikke egenvurderingen blir tatt på alvor eller ansett for å være en gyldig vurdering. Å bli møtt med lave forventninger og holdninger om at en ikke er god nok, kan påvirke elevenes engasjement negativt (Bandura, 1982; Ryan og Deci, 2000; Pintrich, 2003; Thronsen, 2011 og Manger og Wormnes, 2015). Det kan også medføre at elevene ikke får den øvelsen i egenvurdering som de trenger for å bli bedre. Spørsmålet blir hva elevene egentlig skal bruke egenvurderingen til, og det er uvisst om lærerne og elevene har samme svar på dette spørsmålet.

O'Farrell (2017) fremhever at det å involvere elevene i den summative vurderingen av eget arbeid ikke betyr at elevene skal overta lærernes ansvar og jobb. Det handler om å la dem få

være med å vurdere sine egne prestasjoner. Ifølge Rolheiser og Ross (2013) rapporterer elever om en mer rettferdig vurdering, og elevene opplever egenvurderingen som mer meningsfull når egenvurderingen får være med på å påvirke den endelige karakteren. Hvis egenvurdering skal gi ønsket effekt, må den gjøres ekte og relevant for de elevene det gjelder. Det å ta elevene på alvor kan også kobles til prinsippene om en tilpasset opplæring og ivaretagelsen av elevenes autonomi. «If a student and teacher have a different understanding of the feedback in the assessment process, it will probably not enhance student learning» (Jonsson, et al., 2018, s. 53).

Elwood og Klenowski sitert i Nulty (2011, s. 503) beskriver hvordan det å invitere elevene med inn i vurderingen av læring, kan være et effektivt læringsverktøy, som videre kan være med å føre til en vurdering for læring. Ved å inkludere elevene i den summative vurderingen av læring, kan det samtidig oppstå en vurdering for læring. En vurdering av læring og en vurdering for læring kan på denne måten knyttes sammen og utfylle hverandre.

### *Oppsummering*

For å oppsummere blir ofte den egenvurderingen lærerne legger til rette for mer summativ enn formativ av karakter. Selv om elevenes egenvurdering blir av summativ karakter, beskriver ikke lærerne dette selv som en vurdering av læring. De hevder som tidligere nevnt at hovedmålet med egenvurdering er vurdering for læring. De summative egenvurderingene blir derfor i varierende grad tatt på alvor og gjort gyldig. I teoridelen (2.2.5) er det argumentert for at elevenes egenvurdering kan brukes som et gyldig vurderingsverktøy for vurdering av læring. Dette er ikke alle informantene enige i. Flere informanter gir uttrykk for at elevene ikke er flinke eller modne nok. Lærernes lave forventninger kan påvirke elevenes egenvurdering negativt. Det kan føre til at elevene ikke kommer ordentlig i gang og får den nødvendige treningen for å utvikle seg og bli bedre i faglig egenvurdering.

I de praktiske fagene får elevene oftere muligheten til å gi seg selv karakter. Her beskriver informantene at elevene blir flinkere til å vurdere seg selv utover i skoleåret, og de vurderer seg ofte likt som læreren. Egenvurderingen blir her oftere anerkjent som en vurdering av læring. Når egenvurderingen får påvirke den endelige karakteren, vil elevene oppleve den som mer meningsfull (Rolheiser og Ross, 2013). Etter å ha diskutert hvordan lærerne legger til rette for elevenes egenvurdering i forhold til vurdering av læring, vil lærernes tilrettelegging i neste underkapittel drøftes i lys av prinsippene til vurdering som læring.

### 5.2.3 EGENVURDERING OG VURDERING SOM LÆRING

Som vist i kapittel 2, innebærer en vurdering som læring at elevene blir inkludert i egne vurderingsprosesser (Boud, 1995; Boud and Falchikov, 2006; Nulty, 2008; Nulty, 2011; Spiller, 2012 og O'Farrell, 2017). Elevene skal blant annet være «their own assessors» (Boud, 1995). Dette bygger på et konstruktivistisk læringssyn der læring ikke er en følge av belæring, men heller et resultat av elevenes eget konstruksjonsarbeid (Jank og Meyer, 2009, s. 226).

Denne studien viser at det i stor grad er lærerne som setter vurderingskriteriene. Lærernes vurderingskriterier blir presentert for elevene i varierende omfang. Noen lærere viser kriteriene i begynnelsen av skoleåret, og lar dem ligge tilgjengelig på den nettbaserte plattformen It's learning resten av skoleåret. Da er det opp til elevene selv å oppsøke og anvende disse kriteriene. Andre lærere viser kriteriene i forkant av prøver. I de praktiske fagene forteller lærerne at de minner elevene på vurderingskriteriene underveis i praktiske oppgaver, som en del av den uformelle egenvurderingen. Hos et par av informantene får elevene også være med å reflektere over hva som kjennetegner et godt arbeid. Ellers er elevene i liten grad med på å bestemme kriteriene for egenvurderingen. Dette begrunnes med at elevene ikke er modne eller flinke nok. Det at mange elever ikke er med og utvikler kriterier fremheves også i forskningen til Havnes et al. (2012). «Students and teachers agreed that students are not included in planning, setting criteria or discussing strategies for problemsolving. Students and teachers agreed on this issue» (Havnes et al., 2012, s. 23). Forskningen til Havnes et al. (2012) inkluderer både lærernes og elevenes stemme, og resultatene her viser at lærerne er generelt mer positive til sine tilbakemeldinger og vurderingspraksiser enn det elevene er.

Det at kriteriene i stor grad er utarbeidet av lærerne, kan medføre flere utfordringer. Det er ikke alltid elevene forstår innholdet i faglige formuleringer. Det vil derfor være en utfordring å presentere mål som både forstås og aksepteres av elevene. Snevre kriterier kan virke hemmende og blokkere for elevenes reelle medvirkning (Engh, et al., 2012, s. 60). I tillegg viser forskning at det å bare fortelle elevene om vurderingskriteriene ikke involverer dem i tilstrekkelig grad. «Research indicates that telling students about assessment goals and criteria does not really involve students, they need to be active in the development processes and become active partners in assessment issues related to their own learning» (Havnes, et al., 2012, s. 26). Det er ut ifra dette ikke nok å bare vise eller fortelle elevene hva opplæringsmålene eller vurderingskriteriene er. Elevene må selv få være aktive og delta når kriteriene skal utarbeides. For at de skal klare å være med på dette må de møtes med

forventninger om at dette er noe de kan mestre. Det kreves også at de har vokabular og språk til å delta i en slik faglig samtale. De trenger tid og må bli lært opp i å vurdere eget arbeid (Rolheiser og Ross, 2013). «Students need a vocabulary for expressing and communicating both what they find and how they judge, at least for that part of their evaluative knowledge they can express in words» (Sadler, 2013, s. 62). For å legge til rette for elevenes egenvurdering ut ifra prinsippene om vurdering som læring, må læreren derfor gå i dialog med elevene sine for å få til en genuin og ekte egenvurdering.

Samlet sett, er prinsippene koblet til vurdering som læring mindre integrert i lærernes tilrettelegging av egenvurderingen. Dette samsvarer med resultatene i rapporten til OECD.

What seemed absent was a focus on regular attention and support for students to engage in understanding and extending their own learning by intentionally identifying criteria with students, helping them to see what “good” work looks like and providing descriptive and constructive feedback to move their thinking and learning forward. (Nusche et al., 2011, s. 57)

Ifølge Dobson et al. (2009) er vurdering som læring en del av vurdering for læring i norsk sammenheng. Ut ifra det som er presentert her kan det imidlertid diskuteres om vurdering for læring tilnærmingen i tilstrekkelig grad har klart å inkludere alle prinsippene til vurdering som læring. I andre land, som for eksempel Skottland og Australia brukes begrepet vurdering som læring om en egen tilnærming. Der skiller det mellom assessment of learning, assessment for learning og assessment as learning (Learning and Teaching Scotland, 2006 og NSW Education Standards Authority, 2018). Kan hende det hadde vært fordelaktig med tydeligere skiller også i norsk sammenheng, istedenfor å fokusere mest på vurdering av læring og vurdering for læring. «A central feature of the third purpose of assessment is that students are constructed as much more active players in the assessment process than is implied by summative and formative assessment» (Boud and Falchikov, 2006, s. 402).

Egenvurdering og vurdering som læring engasjerer elevene og tar dem på alvor. Vurdering som læring går ut på å involvere elevene i jakten på egen læring. Elevene skal ikke være passive mottagere av lærernes vurderinger, men de skal utvikle seg til å bli «their own assessors» (Boud, 1995 og Boud og Falchikov, 2006). Dette kan kobles til utviklingen av elevenes livslange læring, og ved å gi elevene denne vurderingsrollen er tilnærmingen nærere koblet til en tilpasset opplæring og en genuin ivaretagelse av elevenes autonomi og selvstendighet. Elevene blir ut ifra dette perspektivet både hørt, sett og tatt på alvor. «Skal

klasseromsvurdering ha noko som helst sjanse til å gi seg utslag i form av forbetra læring og betre elevprestasjonar, er nøkkelen systematisk gjennomføring over lang tid og stor grad av elevinvolvering frå første stund» (Dysthe, 2008, s. 23).

Som nevnt innledningsvis har denne oppgaven et sosiokulturelt utgangspunkt. Dette perspektivet ser på læring som en sosial prosess der kunnskapen konstrueres ved samhandling med andre i ulike praksisfellesskap (Säljö, 2001; Säljö, 2006 og Skaalvik og Skaalvik, 2013). Interaksjon og samhandling mellom lærer og elev vil ut fra dette være helt avgjørende for å stimulere og øke elevenes læring. Ifølge dette perspektivet vil det ikke være tilstrekkelig at elevene blir satt til å gjennomføre en faglig egenvurdering og ta ansvar for læringen på egenhånd. Læreren må ut ifra dette gå i dialog og diskutere egenvurderingen med elevene. Dette kan i stor grad knyttes til prinsippene om både tilpasset opplæring og vurdering som læring. Å legge til rette for vurdering som læring vil være nært knyttet til det å utvikle elevenes autonomi. Det vil innebære at elevene tas med i prosessen når kriteriene utarbeides, og ved å bli tatt på alvor er sjansene større for at både vurderingskriteriene og målene blir forstått og akseptert. Det stryker den indre motivasjonen når man blir sett og hørt (Ryan and Deci, 2000).

### *Oppsummering*

For å oppsummere er prinsippene koblet til vurdering som læring mindre integrert i tilretteleggingen av elevenes egenvurdering. Å legge til rette for vurdering som læring innebærer at lærerne inkluderer elevene i hele egenvurderingsprosessen. Elevene tas på alvor og er med når kriteriene utarbeides. Dette er nært koblet til prinsippene om en tilpasset opplæring og en ivaretagelse av elevenes autonomi. Det vil også styrke den indre motivasjonen når man blir sett og hørt (Ryan and Deci, 2000). Studien viser imidlertid at det i stor grad er lærerne som bestemmer vurderingskriteriene. Lærerne argumenterer for at elevene ikke er flinke eller modne nok til å utarbeide vurderingskriterier. Elevene involveres derfor ikke i hele egenvurderingsprosessen. Ifølge Dobson et al. (2009) er vurdering som læring en del av vurdering for læring i norsk sammenheng. Men ut ifra det informantene forteller kan det diskuteres om denne tilnærmingen i tilstrekkelig grad har klart å omfavne samtlige aspekter av en vurdering som læring. Informantene forteller at det å legge til rette for elevenes egenvurdering kan være svært utfordrende. Hva som er mest utfordrende vil bli nærmere drøftet i neste delkapittel.

## 5.3 Tredje forskerspørsmål:

### Hva er utfordrende med å legge til rette for elevenes faglige egenvurdering?

I løpet av intervjuene beskrev informantene flere utfordringer med å legge til rette for elevenes faglige egenvurdering, og «Utfordringer» utviklet seg til å bli en hovedkategori i analysearbeidet. Noen informanter opplevde utfordringene som belastende og negativt. Andre beskrev både fordeler og ulemper med utfordringene. Utfordringer var dermed ikke ensbetydende med å kun være noe negativt. I analysearbeidet ble «Elevmedvirkning» og «Behov for tydeligere retningslinjer» utarbeidet som kategorier (se vedlegg 4 og 5). I de neste underkapitlene vil disse forholdene diskuteres.

#### 5.3.1 ELEVMEDEVIRKNING OG ELEVENES AUTONOMI

*It should be clear that self- assessment is not about leaving students to fend for themselves. It is about teachers creating opportunities for students to make responsible choices which individualise assessments to their own needs.*

(Gardner, 2000, s. 55)

Elevenes faglige egenvurdering kan kobles til både medvirkning, autonomi og tilpasset opplæring, og til tross for et økende fokus på elevenes egenvurdering, rapporterer fortsatt mange elever at de ikke er med på vurdering av eget arbeid. Deltagelsen for egenvurdering synker jo høyere opp man kommer i klassetrinnene (Wendelborg, et al., 2014 og Wendelborg, et al., 2017). Dette er overraskende. En skulle tro det var motsatt. Etter hvert som elevenes forutsetninger for å vurdere seg selv øker, burde også deltagelsen i vurderingen av eget arbeid øke. I denne forskningen er ikke elevenes stemme tatt med, men alle informantene oppgir at de bruker egenvurdering aktivt i sin undervisning. Informantene har flere forklaringer på hvorfor elevene skårer lavt i Elevundersøkelsen. Flere av lærerne forteller blant annet at elevene ikke alltid vet hva en egenvurdering innebærer, og det er heller ikke alle elever som er i stand til å vurdere seg selv. Som presentert tidligere mener flere lærere at elevene ikke er flinke eller modne nok. *Egenvurdering er dessverre et honnørord for de elevene som ligger i toppen, de skjønner innholdet i dette og såkalte selvregulerte. Men jeg tror det er snakk om et visst modningsnivå.. (Olga). Elevene har ikke den kompetansen og oversikten de må ha for å*

*kunne klare dette (Ingvild)*. Det at elevene ikke forstår hva en egenvurdering innebærer kan imidlertid ha flere forklaringer. Som en informant selv kommenterte kan det være at hun ikke har forklart det godt nok for elevene. Elevene har kanskje heller ikke fått den treningen de trenger for å være i stand til å vurdere seg selv. «Students themselves sometimes report feeling apprehensive about peer and self-assessment because they do not feel that they are trained to assess» (Sher and Twigg, 1991 sitert i Nulty, 2011, s. 502).

Egenvurdering er også nært koblet til en elevs opplevelse av autonomi. Hvis en elev opplever å ikke bli tatt på alvor kan det føre til både lav motivasjon og lite engasjement. En ekte tilrettelegging av elevenes egenvurdering innebærer at elevene inviteres med inn i vurderingsprosessen. «Self assessment indicates a change in the roles of learners and teachers. The degree to which there is a change will depend on the degree to which learners are already autonomous» (Gardner, 2000, s. 54). Elevenes rett til medbestemmelse og utviklingen av elevenes autonomi må derfor ivaretas. Subjektets autonomi er ifølge Hopmann (2010) relatert til den individuelle friheten til å gjøre egne tolkninger og tenke selvstendig. Elevenes autonomi utvikles gjennom en fri og ubunden refleksjon (Hellesnes, 1992 og Korsgaard og Løvlie, 2003). Ekte deltagelse der hele eleven tas på alvor og gis selvstendig valgfrihet, må innebære at elevene kan ta selvstendige valg. Opplæringen må tilpasses, og elevene må involveres på en ordentlig måte. Flere av informantene beskriver dette som utfordrende. De forteller at det er utfordrende å få til en genuin elevmedvirkning, ivareta elevenes autonomi, tilpasse opplæringen og samtidig oppnå de faglige kompetansemålene i de ulike fagene. «*Det er så mye som skal inn i fagene*»..

Selv om egenvurdering kan være et godt læringsverktøy for å utvikle elevenes autonomi (Gardner, 2000), vil det å involvere elevene aktivt i vurderingsarbeidet kreve en del ifra både lærerens og elevenes side. Det er ikke alltid at elevene vil ha denne aktive rollen. *Når jeg kommer til elevene, vil de helst at jeg gjør det. Det er du som er læreren og vet best, sier de..* (Ingvild). Dette sitatet kan kobles til utfordringer knyttet til identitet og hvorvidt elevene selv ønsker å identifisere seg med den ønskede autonome elevrollen (Hopfenbeck, 2011b, s. 30). «Both teachers and learners may feel that assessment is a teacher's job. Learners may resist the extra work.... and teachers may see self- assessment as a threat to their jobs or at least a loss of power (Gardner, 2000, s. 54).

Elevenes rett til medvirkning og autonomi kan kobles til i hvilken grad elevene får være med å utarbeide kriterier for eget arbeid. «Hvis elevene får være med på å utvikle de kriteriene som arbeidet deres skal vurderes etter, er det sannsynlig at de utvikler et kritisk perspektiv på hva

som skal læres» (Eng et al., 2012, s. 57). Læreren må derfor gi rom for selvstendig og kreativt arbeid. Det å måle sitt arbeid mot kriterier som allerede er gitt vil kunne hemme utviklingen av elevenes kritiske evner. Dette kan igjen svekke deres autonomi. «Det er et poeng å nevne at oppdragelse til demokrati forutsetter aktiv elevdeltagelse og elevinnflytelse. Det styrker også den generelle motivasjonen når man opplever å bli hørt og tatt hensyn til (Engh, et al., 2012, s. 58). Hvis læreren overstyrer eleven, og kommer med den «riktige» vurderingen, kan egenrevisningen oppleves som noe halvhjertet fra elevenes side. Dersom elevene ikke opplever å bli tatt på alvor kan det tenkes at de vil rapportere om lav deltagelse i vurderingen av eget arbeid.

Læreren tid med klassen og klassestørrelse blir av flere informanter beskrevet som en sentral faktor og avgjørende rammebetingelse. Informantene med de minste elevgruppene er de som uttrykker mest positivitet i forhold til tilretteleggingen av elevenes egenrevisning.

Tilrettelegging tar tid og krever at en kjenner elevene. Dette er fremhevet av Geir, som sier: *«Det er klart det er vanskeligere med en stor gruppe, som du kanskje bare treffer to til tre timer i uken. Det blir nok som en helt annen verden..»* Elevenes egenrevisning varierer i type aktiviteter, tid og omfang. Det er ikke en «fasitsvar» på hvordan dette skal løses eller hvordan egenrevisningen skal skje. Det kan være noen minutters refleksjon eller det kan være mer komplekse og tidkrevende aktiviteter (Slemmen 2010, og Utdanningsdirektoratet, 2015a). Det kan imidlertid være noen utfordringer ved å gi alle elevene det samme egenrevisningsskjema. Når noe blir for generelt, kan de individspesifikke behovene gå tapt. «... kriterier som er formulert for store elevgrupper, blir for lite individrelaterte, uten å ta hensyn til at elever har ulike behov, interesser og læringstiler. Konsekvensen kan bli at undervisninga blir mer stereotyp og skaper mindre engasjement... » (Engh, et al., 2012, s. 60).

Samtidig som lærerne skal oppdra elevene til frihet og selvstendighet, blir dette en frihet med premisser da opplæringen skjer innenfor gitte rammer og følger bestemte mål. Lærerne står i en kryssild av forventninger, og i det daglige må hver enkelt lærer avgjøre hvordan h\*n skal møte og koordinere de ulike forventningene i klasserommet. Hvordan lærerne tilrettelegger for elevenes faglige egenrevisning er ut ifra dette ikke nødvendigvis et utslag av personlige valg. Det kan like gjerne være betinget av kontekstens rammer og opplæringens betingelser. Hver enkelt informant er preget av den konteksten han eller hun står i.



## *Oppsummering*

Å legge til rette for elevenes egenvurderingen vil skje i spenningen mellom lærernes kontroll og elevenes rett til medbestemmelse. Som sett i dataene vil lærerne møte en rekke utfordringer når de involverer elevene i vurderingsarbeidet. Som Hopfenbeck (2011b) beskriver, handler mange av utfordringene om å finne en god balanse mellom kontroll og autonomi. Flere av informantene forteller at utfordringene kunne vært løst med tydeligere kriterier og klarere retningslinjer.

### 5.3.2 BEHOV FOR TYDELIGERE KRITERIER OG KLARERE RETNINGSLINJER

Flere informanter beskriver egenvurdering som et vagt, mangfoldig og flytende begrep. En informant beskriver det som *skrivebordstanker*.

*Vi lærere hører stadig vekk at egenvurdering er bra, og at dette bør vi legge opp til. Men jeg skulle gjerne visst mer om hva man konkret skal gjøre (Karín).*

*Jeg vet ikke alltid hvordan det er tenkt at vi skal gjennomføre dette i praksis (Ingvild). Jeg skulle gjerne visst mer om hvordan vi kan legge til rette for elevenes egenvurdering i de teoretiske fagene (Geir).*

Som vist i presentasjonsdelen kan manglende retningslinjer medføre forskjellige praksiser når egenvurderingen skal implementeres i klasserommet. Flere informanter forteller om individuelle vurderingspraksiser og privatpraktiserende kollegaer. Lærerne beskriver et behov for tydeligere retningslinjer. De forteller at de skulle visst mer om hvordan de skal gjennomføre den faglige egenvurderingen. Ifølge Dysthe (2008) er det «eit godt prinsipp at ein må vite kvar ein skal for å kome seg dit», (s. 18). Dette innebærer at når elevens egenvurdering fremheves som viktig i flere politiske dokument, må også begrepets betydning klargjøres. Kvalitetskriterier og rammeverket rundt egenvurderingen bør presiseres. Hva skal vurderes, og i forhold til hvilke kriterier, som hvem har utarbeidet? Rapporten til OECD beskriver tydelig en anbefaling om å klargjøre både læringsmål og vurderingskriteriene i norske klasserom (Nusche et al., 2011).

Mens informantene fremhever et ønske om tydeligere kriterier og klarere retningslinjer fra sentralt hold, kan en alternativ løsning være å utvikle dette på lokalt plan. Lærerne kan for eksempel i større grad inkludere elevene og ta dem på alvor. Ifølge Mc Millan and Hearn (2008) kan lærere åpne opp for at elevene selv kan være med å drøfte hvordan egenvurderingen skal foregå. «Student involvement in determining how to self-assess is

particularly valuable. It enhances student motivation by providing a sense of ownership and responsibility» (McMillan and Hearn, 2008, s. 48). Elevenene kan være med å utvikle vurderingskriteriene for egenvurderingen (Boud, 1995; Nulty, 2011 og Spiller, 2012).

While schools in Norway have strong democratic traditions and regularly involve students in decisions about their own learning, there needs to be still greater focus on working with students to identify criteria for evaluating student work and ensuring they are challenged to keep improving. (Nusche et al., 2011, s. 65)

### *Oppsummering*

Funnene i studien synliggjør et behov for tydeligere retningslinjer angående gjennomføringen av elevenes faglige egenvurdering. For at mål skal nås, er det viktig at kriterier blir tydelige (Dysthe, 2008). Dette fremheves også i resultatene av OECDs evaluering (Nusche et al., 2011). Elevenes egenvurdering kan kobles til å ta vare på og utvikle elevenes autonomi (Gardner, 2000 og Leach, 2012). For å ivareta elevenes autonomi bør elevene inkluderes i hele egenvurderingsprosessen. De må få sjansen til å reflektere rundt hva en egenvurdering egentlig er. Dersom elevenes autonomi og rett til medbestemmelse blir ivaretatt kan det tenkes at elevene vil rapportere om høyere deltagelse i vurderingen av eget arbeid.

## 6.0 KONKLUSJON OG OPPSUMMERING

Dette er oppgavens siste hovedkapittel. Her vil forskningens hovedpunkter oppsummeres og forskerspørsmålene bli besvart (6.1). I tillegg vil det gjøres en refleksjon over egen oppgave (6.2) før blikket rettes fremover (6.3).

### 6.1. Konklusjon, svar på forskerspørsmålene

Fokuset i denne oppgaven har vært på læreres erfaringer med å legge til rette for elevenes faglige egenvurderingen på videregående trinn. Ved å gjennomføre semistrukturerte intervju med seks lærere, har målet vært å besvare følgende forskerspørsmål: 1) Hva betyr faglig egenvurdering for et utvalg lærere på videregående trinn? 2) På hvilke måter legger lærerne i denne undersøkelsen til rette for elevenes faglige egenvurdering? 3) Hva er utfordrende med å legge til rette for elevenes faglige egenvurdering?

I de neste tre underkapitlene vil svarene på disse forskerspørsmålene presenteres.

#### 6.1.1 FØRSTE FORSKERSPØRSMÅL

Informantene beskriver egenvurdering som «flytende» og «skrivebordstanker». Det fremkommer at faglig egenvurdering er et mangfoldig uttrykk som kan være vanskelig å implementere. Selv om lærerne forklarer begrepet på forskjellige måter, vektlegger alle en form for selvrefleksjon hos elevene. Men ifølge informantene er det ikke alle elevene som er i stand til å reflektere på denne måten. Dette begrunnes med modning og at elevene ikke er flinke nok. Lærerne har generelt lave forventninger til elevene. Dette til tross for at elever på videregående i de fleste tilfeller er i stand til å reflektere (Mossige et al., 2007).

Sett under ett skildrer informantene elevenes egenvurdering både som en læringsprosess og et læringsverktøy. Det varierer om egenvurderingsprosessen er elevenes eget individuelle ansvar eller om dette er ment å være et samarbeid mellom lærer og elev. Både innholdet i egenvurderingen og hensiktene varierer i forhold til fag. I de praktiske verkstedsfagene fremheves egenvurdering som en prosess, mens i de teoretiske fagene brukes egenvurdering mer som et verktøy til å måle hvor flinke noen er blitt. Til tross for at lærerne fremhever at det viktig med tydelige kriterier når elevene vurderer seg, vektlegger de i mindre grad kriteriene som må ligge til grunn for deres egen vurderingspraksis. Bevissthet om kriterier som sikrer kvaliteten på egenvurderingen og et tydelig rammeverk for gjennomføringen av egenvurderingen mangler. Informantene gir heller ikke forklaringer på hvordan en skal inkludere elevene «*som ikke er i stand til å vurdere seg selv*». Elevene blir i mange tilfeller

nedvurdert, og møtt med lave forventninger. Det er ikke alltid at opplæringen blir tilpasset eller at elevenes autonomi og rett til medbestemmelse blir ivaretatt. Dette kan kobles til resultatene fra Elevundersøkelsen i 2013 og 2016 (se 2.3.2). Når lærere ikke gjennomfører egenvurdering ofte nok, eller når denne blir nedjustert eller utført på en halvhjertet måte kan dette føre til at elevene ikke opplever en reell medvirkning i vurderingen av eget arbeid. De vil da rapportere om lav deltagelse i vurderingen av eget arbeid. Det er overraskende at dette er mer markant på høyere trinn, der elevene er mer modne og i større grad kapable til å vurdere seg selv.

Lærerne i dette utvalget skiller i liten grad mellom gode og dårlige egenvurderingspraksiser. Ifølge Boud (1995) kan det imidlertid være gunstig med et tydeligere skille mellom gode og dårlige egenvurderingspraksiser, på samme måte som det skilles mellom god og dårlig vurdering. All faglig egenvurdering er ikke nødvendigvis god egenvurdering. En faglig egenvurdering må inneha spesielle kjennetegn for å kunne karakteriseres som god. Det kan derfor være behov for nyanser og skiller, både mellom fag og på tvers av fag. Det at informantene ikke uttrykker klarere skiller mellom gode og dårlige egenvurderingspraksiser er ikke nødvendigvis personlig betinget. Som deler av en større helhet, som aktører i en kontekst, vil informantene være preget av de retningslinjene som finnes i systemet. Flere utdanningspolitiske dokument fremhever at faglig egenvurdering vil være bra for elevenes læring, uten å tydeliggjøre kvalitetskriteriene for denne (NOU 2015:8; NOU 2014:7 og Kunnskapsdepartementet, 2016). Det at ikke informantene i dette prosjektet skiller tydeligere mellom gode og dårlige egenvurderingspraksiser kan derfor være betinget av kontekstuelle faktorer. Hvordan lærerne forstår egenvurderingsbegrepet vil påvirke hvordan de legger til rette for elevenes egenvurdering i klasserommet.

### 6.1.2 ANDRE FORSKERSPØRSMÅL

Som nevnt i begynnelsen av oppgaven kan vurdering brukes med flere hensikter eller tjene forskjellige mål. Det er ikke en vurderingsmåte i seg selv som for eksempel er summativ eller formativ, men intensjonen bak selve vurderingen (Dysthe, 2008 og Fjørtoft og Sandvik, 2016). Lærernes måter å legge til rette for elevenes egenvurdering har blitt diskutert i lys av prinsipper om vurdering av læring, vurdering for læring og vurdering som læring. Dette er ulike tilnærminger som gir forskjellige muligheter til å vurdere elevenes prestasjoner (Dobson, et al., 2009).

Studien viser at lærerne legger til rette for elevenes egenvurdering på forskjellige måter. Dette kan bunne i ulike elev- og læringssyn (Dysthe, 2008). Det kan også være kontekstavhengig. Forskjellene ser ut til å være mer fagrelaterte enn personavhengig. Dette samsvarer med resultatene i forskningen til Havnes et al., (2012). Selv vektlegger de fleste informantene vurdering for læring når de legger til rette for elevenes læring. De beskriver hvordan egenvurderingen kan brukes som en læringsaktivitet, og de fremhever at målet er økt læring. Studien viser imidlertid at den egenvurderingen som informantene beskriver oftere samsvarer med prinsippene til vurdering av læring. Ifølge Hopfenbeck (2016) kan dette kobles til at den dypere forståelsen av vurdering for læring mangler. Koblingene mellom elevenes egenvurdering og vurdering for læring er svakere enn det informantene gir uttrykk for. Egenvurderingen bærer ofte preg av å være mer summativ enn formativ. Dette samsvarer med OECDs undersøkelse av norske skoler i 2011 (Nusche et al., 2011). Selv om elevenes egenvurdering ofte ser ut til å bli av summativ karakter, gir lærerne ulike svar på om elevenes egenvurdering kan være en gyldig vurdering av læring der elevene får sette karakter på eget arbeid. Et par av informantene er positive til dette, og mener elevene er i stand til å gi seg selv en gyldig karakter. De fremhever at elevene som får trent på egenvurdering blir flinkere til å vurdere seg selv gjennom året, og *sånn ca 90% treffer de ganske bra (Geir)*. Andre fremhever elevenes modningsnivå, og argumenterer for at mange elever ikke er i stand til å gjennomføre en god nok vurdering av seg selv. Egenvurderingen blir ikke ansett å være valid fordi lærerne mener at elevene ikke er flinke nok.

Ifølge Rolheiser og Ross (2013) vil elevene rapportere om en mer rettferdig vurdering og de vil oppleve den faglige egenvurderingen som mer meningsfull når den får være med å påvirke karakteren. En kan derfor argumentere for å ta elevene på alvor og la egenvurderingen få innvirkning på den endelige karakteren. Dette vil ifølge Leach (2012) også underbygge elevenes autonomi. På samme måte som egenvurderingen kan brukes formativt med utgangspunkt i vurdering for læring, kan den også brukes summativt med utgangspunkt i vurderingen av læring. Men dette vil innebære at lærerne møter elevene med tilpassede og realistiske forventninger. Elevene må gis reelle muligheter til medbestemmelse, og lærerne må oppjustere de lave forventningene.

Vurdering som læring er en tredje tilnærming til å vurdere elevpresentasjoner, og i norsk sammenheng inkluderes den ofte i vurdering for læring (Dobson et al., 2009). Vurdering som læring innebærer at elevene involveres i hele egenvurderingsprosessen, og at de får delta når vurderingskriteriene utarbeides (Boud, 1995 og Boud og Falchikov, 2006). Samlet sett, er

prinsippene koblet til vurdering som læring mindre integrert i lærernes tilrettelegging av elevenes egenvurdering. Lærerne i dette utvalget beskriver en egenvurdering der elevene i liten grad setter selve kriteriene for egenvurdering. I noen av de praktiske fagene får de være med å reflektere rundt opplæringsmålene og hva som kjennetegner et godt arbeid på praksisarenaen. Men det er lærerne som utarbeider selve vurderingskriteriene.

Egenvurderingen blir pålagt elevene fra lærernes side. Ifølge Boud (1995) vil ikke dette samsvare med vurdering som læring. Det kan heller forringe elevenes eierskap og engasjement til den faglige egenvurderingen. «Skal klasseromsvurdering ha noko som helst sjanse til å gi seg utslag i form av forbetra læring og betre elevprestasjonar, er nøkkelen systematisk gjennomføring over lang tid og stor grad av elevinvolvering frå første stund» (Dysthe, 2008, s. 23).

Det at vurdering som læring er mindre integrert i lærernes tilrettelegging av egenvurderingen kan ha en sammenheng med at denne tilnærmingen er koblet til vurdering for læring i norsk sammenheng (Dobson et al., 2009). Spørsmålet er om den har blitt godt nok integrert, siden ikke lærerne selv vektlegger disse aspektene i egen beskrivelse av vurdering for læring.

Når lærerne beskrev hvordan de la til rette for elevenes egenvurdering, var det flere som understreket at denne tilretteleggingen kunne være svært utfordrende. Hva lærerne beskrev som utfordrende vil oppsummeres i neste underkapittel.

### 6.1.3 TREDJE FORSKERSPØRSMÅL

Lærerne i dette utvalget beskriver mange utfordringer ved å legge til rette for elevenes faglige egenvurdering. Utfordringene ble hovedsakelig koblet til elevmedvirkning og behovet for tydeligere kriterier og klarere retningslinjer.

Når det gjelder elevmedvirkning, er utfordringene koblet til det å involvere elevene samtidig som opplæringen skal tilpasses alle elevene i gruppen, elevenes autonomi skal ivaretas, de faglige kompetansemålene skal oppnås og det er begrenset tid. Lærerne beskriver et krysspress av forventninger. Som en informant sa: *Det er for mye som skal inn i fagene... .*

Ifølge informantene er det ikke alltid at elevene ønsker å delta i den faglige egenvurderingen. Det er heller ikke alltid at elevene skjønner hva denne går ut på. Dette kan kobles til hvorvidt elevene ønsker å identifisere seg med den autonome elevrollen (Hopfenbeck, 2011b, s. 30). Det kan også være en rekke andre årsaker til at elevene ikke opplever å ha autonomi (Banks, 2012; Illeris, 2002 og Aasebø, 2011). I tillegg kan det bunne i lærernes elev- og læringsyn (Dysthe, 2008).

Tidligere forskning har vist at det er behov for å tydeliggjøre opplæringsmål og vurderingskriterier i norsk skole (Nusche et al., 2011). Informantenes beskrivelser viser at dette behovet fortsatt er tilstede. Flere av informantene beskriver egenvurdering som et mangfoldig og flytende begrep. De etterspør tydeligere kriterier og klarere retningslinjer for hvordan de skal legge til rette for elevenes faglige egenvurdering. Når elevers egenvurdering blir fremhevet som viktig for elevenes læring, må det også presiseres hva denne egenvurderingen skal innebære og hvordan den skal gjennomføres for å være god. For at mål skal nås, er det viktig at kriterier blir tydelige (Dysthe, 2008).

Informantene fremhever at tydeligere kriterier må komme fra sentralt hold. En annen løsning kunne imidlertid ha vært å i større grad involvere elevene og utarbeide de tydelige kriteriene på lokalt plan. Det anbefales at norske elever får en større og mer forpliktende rolle i vurderingsarbeidet enn i dag (Hopfenbeck, 2016, s. 78). Ved å fokusere mer på vurdering som læring, kan elevene i samråd med læreren komme frem til tydeligere kriterier. Ved å inkludere elevene i denne prosessen blir både elevenes autonomi ivarettatt, opplæringen blir tilpasset, og både lærerne og elevene utvikler eierskap til kriteriene. Det styrker motivasjonen å oppleve at en blir hørt og tatt hensyn til (Ryan og Deci, 2000 og Engh et al., 2012). Hvis egenvurdering skal ha ønsket effekt, må den gjøres ekte og relevant for de elevene det gjelder. Dette kan innebære at man i større grad må inkludere prinsippene i både vurdering *for* læring, vurdering *av* læring og vurdering *som* læring.

## 6.2 Kritisk refleksjon over egen oppgave

Ved å anvende et hermeneutisk fenomenologisk design har oppgaven tilbydd et innblikk i hvordan et utvalg lærere på videregående trinn tolker og legger til rette for elevenes egenvurdering. Deres hensikter, erfaringer og utfordringer med å legge til rette for elevenes faglige egenvurdering har blitt drøftet i lys av teoretiske prinsipper knyttet til vurdering av læring, vurdering for læring og vurdering som læring. Det er kun lærernes stemme som blir vektlagt i denne oppgaven. For å få et mer helhetlig bilde kunne elevenes stemme ha blitt inkludert. Forskeren kunne ha vært inne i klassene og observert eller intervjuet noen elever for å få med deres stemme. På denne måten kunne informasjonen fra lærerne blitt bekreftet eller avkreftet. På grunn av forskningens fokus og oppgavens begrensede omfang ble ikke dette gjennomført. Det å forske på hvordan elevene opplever egenvurderingen kan imidlertid være aktuelt for fremtidig forskning.

Elevenes faglige egenvurdering er et komplekst område, og det har vært omfattende å analysere lærernes tilrettelegging i lys av tre tilnærminger. Kan hende det hadde vært enklere og mer oversiktlig å fokusere på kun en av dem. Da hadde det også vært mer plass til å drøfte mer inngående i drøftingsdelen. Ulempen hadde imidlertid vært at noe av kompleksiteten kunne ha forsvunnet, og flere av lærernes hensikter hadde ikke blitt fanget opp. Derfor er alle tilnærmingene tatt med i oppgaven. Det har vært en utfordring av klargjøre hvordan tilnærmingene tolkes siden de ikke er enhetlige teorier i seg selv.

I et hermeneutisk fenomenologisk design er subjektive opplevelser og fortolkningen av disse sentral. Ved å anvende denne type forskningsdesign aksepterer man at det finnes flere sannheter. «We must accept the notion that there may be many possible perspectives on a phenomenon, like when we turn a prism, one part becomes hidden and another part opens» (Kafle, 2011, s. 191).

## 6.3 Blikk fremover

Ifølge rapporten til OECD er det behov for klarere mål og tydeligere retningslinjer når det gjelder tilbakemeldinger og vurdering i norske skoler (Nusche et al., 2011). Ut i fra informantenes beskrivelser er dette behovet fortsatt gjeldende. Flere av metodene som brukes i den faglige egenvurderingen involverer ikke elevene på en fullgod måte, og flere elever får ikke muligheten til faglig egenvurdering fordi lærerne mener at de ikke er flinke nok. I mange tilfeller viser det seg imidlertid at det er lærerne selv som ikke har den tilstrekkelige kompetansen til å tilrettelegge for elevenes faglige egenvurdering. Lærerne utfordres også i spenningene mellom utøvelsen av kontroll og ivaretagelsen av elevenes autonomi.

Boud (1995) skiller mellom gode og dårlige egenvurderingspraksiser og fremhever at elever må være med å utvikle selve kriteriene for egenvurderingen. Elevenes autonomi må i større grad ivaretas (Gardner, 2000 og Leach, 2012). Dette gir grunnlag for mer forskning knyttet til hvordan elever på videregående trinn kan involveres i hele egenvurderingsprosessen. I tillegg synligjøres et behov for klarere skiller mellom hva som er gode og dårlige egenvurderingspraksiser. All faglig egenvurdering er ikke nødvendigvis god faglig egenvurdering. Den faglige egenvurderingen må brytes ned på fag og klassenivå. Det er behov for mer forskning om hvordan gode egenvurderingspraksiser kan implementeres på videregående trinn. Hvis den faglige egenvurderingen skal ha ønsket effekt, må den gjøres ekte og relevant for de elevene det gjelder. Dette kan innebære å i større grad inkludere prinsippene i både vurdering *for* læring, vurdering *av* læring og vurdering *som* læring.



## LITTERATUR

- Bandura, A. (1982). Self- Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37 (2), 122-147. Hentet fra: <https://pdfs.semanticscholar.org/8bee/c556fe7a650120544a99e9e063eb8fcd987b.pdf>
- Banks, J. A. (2012). Ethnic studies, citizenship education, and the public good. *Intercultural Education*, 23 (6), 467-473. Hentet fra: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14675986.2012.745986?scroll=top&needAccess=true>
- Black, P. and William, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising the Standards Through Classroom Assessment*. Phi Delta Kappa International. Hentet fra: <http://electronicportfolios.org/afl/InsideBlackBox.pdf>
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. and William, D. (2003). *Assessment for Learning. Putting it into practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Boud, D. (1992). The Use of Self- Assessment Schedules in Negotiated Learning. *Studies in Higher Education*, 17 (2). Hentet fra: <https://www.uts.edu.au/sites/default/files/Boud-SHE92.pdf>
- Boud, D. (1995). *Enhancing Learning through Self-Assessment*. London: Kogan Page.
- Boud, D. and Flachikov, N. (2006). Aligning Assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 399-423. Hentet fra: <https://www.jhsph.edu/departments/population-family-and-reproductive-health/docs/teaching-resources/cla-01-aligning-assessment-with-long-term-learning.pdf>
- Brown, G., Bull, J. and Pendlebury. M. (1997). *Assessing student learning in higher education*. London: Routledge.
- Bunting, M. (2015). Tilpasset opplæring på videregående nivå. Elever som aktører i eget læringsarbeid. *Bedre Skole*, 2015 (1), 39- 43. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2015/bedre-skole-1-2015.pdf>

- Caspersen, J., Aamodt, P. O., Vibe, N. og Carlsten, T. C. (2014). *Kompetanse og praksis blant norske lærere. Resultater fra TALIS- undersøkelsen i 2013*. (NIFU rapport 41/2014). Hentet fra: [https://www.oecd.org/edu/school/Norway-TALIS-2013-National-report\\_nor.pdf](https://www.oecd.org/edu/school/Norway-TALIS-2013-National-report_nor.pdf)
- Creswell, J. W. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Fourth Edition. Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Dale, E.L. og Wærness, J.I. (2006). *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dobson, S., Eggen, A. B. og Smith, K. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dysthe, O. (2008). Klasseromsvurdering og læring. *Bedre Skole, 2008* (4), 16-23. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/olga-dyste-bedre-skole-08.pdf>
- Eggen, A. B. (2009). Vurdering, evaluering og læreplaner som kunnskapsområde. I Dobson, S., Eggen, A. B. og Smith, K. (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering* (s.75- 93). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Engh, K. R. (2007). Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 2007* (1), 107-119. Hentet fra: [https://www.idunn.no/npt/2007/02/elevmedvirkning\\_i\\_vurderingsarbeidet](https://www.idunn.no/npt/2007/02/elevmedvirkning_i_vurderingsarbeidet)
- Engh, K.R. og Høihilder, E.K. (2008). Elevvurdering og tilpasset opplæring. I Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (Red.), *Tilpasset opplæring- intensjoner og skoleutvikling*. (s. 58-80) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Engh, R., Dobson, S. og Høihilder, E. K. (2012). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Federici, R. A, og Wendelborg, C. (2013). *Analyse av data fra Utdanningsdirektoratets brukerundersøkelser i skolen. En helhetlig beskrivelse av læringsmiljøet*. (NTNU Samfunnsforskning rapport 23/2013). Hentet fra: [https://samforsk.no/SiteAssets/Sider/publikasjoner/Analyse%20av%20data%20fra%20Utdanningsdirektoratets%20REDIGERT%20RAF%2011%20mars\\_web.pdf](https://samforsk.no/SiteAssets/Sider/publikasjoner/Analyse%20av%20data%20fra%20Utdanningsdirektoratets%20REDIGERT%20RAF%2011%20mars_web.pdf)

- Fjørtoft, H. (2011). *Effektiv planlegging og vurdering. Rubrikker og andre verktøy for lærere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, H. og Sandvik, L. V. (2016). Innledning. Vurdering og vurderingskompetanse. I Fjørtoft, H. og Sandvik, L. V. (Red). *Vurderingskompetanse i skolen: praksis, læring og utvikling*. (s. 17- 41). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Forskrift til Opplæringslova. (2009). *Forskrift til opplæringslova. Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring*. Hentet fra: [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_4#KAPITTEL\\_4](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4)
- Gardner, D. (2000). Self- Assessment for autonomous language learners. *Links & Letters*, 2000 (7), 49-60. Hentet fra: [https://www.researchgate.net/publication/28057303\\_Self-assessment\\_for\\_autonomous\\_language\\_learners](https://www.researchgate.net/publication/28057303_Self-assessment_for_autonomous_language_learners)
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks CA: Sage.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O. og Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation* 38 (1), 21-27. Hentet fra: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X12000193#sec0005>
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske. I Dale, E. L. (Red.) *Pedagogisk filosofi* (s. 79-103). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hopfenbeck, T.N. (2011a). Fra teoretiske modeller til klasseromspraksis: Hvordan fremme selvregulert læring? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2011(05), 360-373. Hentet fra <https://www.idunn.no/npt/2011/05/art06>
- Hopfenbeck, T.N. (2011b). Vurdering og selvregulert læring. *Bedre Skole 2011* (4), 26-30. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/vurdering-og-selvregulert-laring/>
- Hopfenbeck, T. N. (2014). *Strategier for læring. Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Hopfenbeck, T.N. (2016). *Å lykkes med elevvurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hopmann, S. T. (2010). Undervisningens avgrensning: Didaktikkens kjerne. I Midtsundstad, J. H. og Willbergh, I. (Red.) *Didaktikk – nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 19-43). Oslo: Cappelen Damm.
- Illeris, K. (2002). Unges læring, identitet og selvorientering. *Nordic Studies in Education*, 2002 (2), 65-87. Hentet fra:  
[https://www.idunn.no/np/2002/02/unges\\_lering\\_identitet\\_og\\_selvorientering](https://www.idunn.no/np/2002/02/unges_lering_identitet_og_selvorientering)
- Jank, W. og Meyer, H. (2009). *Didaktiske modeller. Grundbog i Didaktik*. København: Gyldendal.
- Jonsson, I. R, Smith, K. og Geirsdottir, G. (2018). Shared language of feedback and assessment. Perception of teachers and students in three Icelandic secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*, 56, 52-58. Hentet fra:  
<https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2480120>
- Kafle, N. P. (2011). Hermeneutic phenomenological research method simplified. *An Interdisciplinary Journal*, 2011 (5), 181-200. Hentet fra:  
[http://kucc.ku.edu.np/bodhi/vol5\\_no1/11.%20Narayan%20Kafle.%20Hermeneutic%20Phenomenological%20Research%20Method.pdf](http://kucc.ku.edu.np/bodhi/vol5_no1/11.%20Narayan%20Kafle.%20Hermeneutic%20Phenomenological%20Research%20Method.pdf)
- Korsgaard, O. og Løvlie, L. (2003). Indledning. I Slagstad, R., Korsgaard, O. og Løvlie, L. (Red.) *Dannelsens forvandlinger*, (s. 9-36). Oslo: Pax Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. (Meld. St. 16. 2006-2007). Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag-Fordypning-Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28. 2015-2016). Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Leach, L. (2012). Optional self-assessment: some tensions and dilemmas. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 37 (2), 137-147. Hentet fra:  
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602938.2010.515013>

- Learning and Teaching Scotland. (2006). *Assessment is for learning. AifL Early years. Self-Assessment Toolkit*. Hentet fra:  
[http://toolkit.ineesite.org/toolkit/INEEcms/uploads/1089/Assessment\\_for\\_Learning\\_Self\\_Assesment\\_Toolkit.pdf](http://toolkit.ineesite.org/toolkit/INEEcms/uploads/1089/Assessment_for_Learning_Self_Assesment_Toolkit.pdf)
- Manger, T. og Wormnes, B. (2015). *Slik formes vi av andres forventninger*. Hentet fra:  
[https://psykologisk.no/2015/06/slik-formes-vi-av-andres-forventninger/#\\_ENREF\\_6](https://psykologisk.no/2015/06/slik-formes-vi-av-andres-forventninger/#_ENREF_6)
- McMillan, J.H. and Hearn, J. (2008). Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement. *Educational Horizons*, 87 (1), 40-49. Hentet fra:  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ815370.pdf>
- Mossige, M., Skaathun, A. og Røskeland, M. (2007). *Fleire vegar mot mål. Lese- og skrivevanskar i vidaregåande skole*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra:  
[https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Kostøl, A., Sunnevåg, A. K., Aasen, A. M., Løken, G. Dobson, S. og Knudsmoen, H. (2012). *Dette vet vi om vurderingspraksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- NSW Education Standards Authority. (2018). *Assessment for, as and of learning*. Hentet fra:  
<https://syllabus.nesa.nsw.edu.au/support-materials/assessment-for-as-and-of-learning/>
- Nuffield Foundation. (2018). *The Assessment Reform Group*. Hentet fra:  
<http://www.nuffieldfoundation.org/assessment-reform-group>

- Nulty, D. D. (2008). *A Guide to Peer and Self Assessment. Approaches and Practice Strategies for Academics*. Griffith University. Hentet fra: <https://eportfoliogr.weebly.com/uploads/2/1/0/4/21044446/guidepeerselfassessment-long.pdf>
- Nulty, D. D. (2011). Peer and self-assessment in the first year of university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36 (5), 493-507. Hentet fra: [https://blogs.deakin.edu.au/innovation-in-psychology/wp-content/uploads/sites/24/2013/11/Nulty\\_2011\\_first\\_year.pdf](https://blogs.deakin.edu.au/innovation-in-psychology/wp-content/uploads/sites/24/2013/11/Nulty_2011_first_year.pdf)
- Nusche, D., Earl, L., Maxwell, W. and Shewbridge, C. (2011). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Norway*. Hentet fra: <https://www.oecd.org/norway/48632032.pdf>
- OECD. (2005). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms. Policy Brief*. Hentet fra: <https://www.oecd.org/edu/cei/35661078.pdf>
- OECD/CERI. (2008). *Assessment for Learning. Formative Assessment*. Paper presentert på OECD/CERI International Conference “Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy», Paris. Hentet fra: <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40600533.pdf>
- O’ Farrell, C. (2017). *Assessment for lifelong learning. Academic Practice and eLearning Resources*. Hentet fra: <https://www.tcd.ie/CAPSL/assets/pdf/Academic%20Practice%20Resources/Assessment%20of%20Lifelong%20Learning.pdf>
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pintrich, P. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), 667-686. Hentet fra: [https://ueeval.ucr.edu/teaching\\_practices\\_inventory/Pintrich\\_2003.pdf](https://ueeval.ucr.edu/teaching_practices_inventory/Pintrich_2003.pdf)
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. 3. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

- Roe, A. og Lie, S. (2009). Nasjonale prøver i et didaktisk og testteoretisk perspektiv. I Dobson, S., Eggen, A. B og Smith, K. (Red.). *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering* (s. 214-234). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rolheiser, C. and Ross, J. A. (2013). *Student self- evaluation: what research says and what practice shows*. Hentet fra:  
<http://moodle.manistee.org/pluginfile.php/59439/course/section/16807/STUDENT%20SELF-EVALUATION%20WHAT%20RESEARCH%20SAYS%20AND%20WHAT%20PRACTICE%20SHOWS.pdf>
- Ross, J.A. (2006). The Reliability, Validity and Utility of Self- Assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 11 (10), 1-13. Hentet fra:  
<http://pareonline.net/pdf/v11n10.pdf>
- Ryan, E. L. and Deci, R. M. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motications: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Edaucational Psychology* 25 (1), 54-67. Hentet fra: [https://ac.els-cdn.com/S0361476X99910202/1-s2.0-S0361476X99910202-main.pdf?\\_tid=f421300a-6e08-4d9e-9f51-4b1efd707139&acdnat=1523199899\\_d286de1a7d3207063599629caac41bbc](https://ac.els-cdn.com/S0361476X99910202/1-s2.0-S0361476X99910202-main.pdf?_tid=f421300a-6e08-4d9e-9f51-4b1efd707139&acdnat=1523199899_d286de1a7d3207063599629caac41bbc)
- Ryen, A. (2012). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sadler, P. M and Good, E. (2006). The Impact of Self- and Peer Grading on Student Learning. *Educational Assessment*, 11 (1), 1-31. Hentet fra:  
<https://www.cfa.harvard.edu/sed/staff/Sadler/articles/Sadler%20and%20Good%20EA.pdf>
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2003). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Otta: Tano Aschehoug.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slemmen, T. (2014). *Vurdering for læring i klasserommet*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Smith, K. (2007). Vurdering som et motivasjonsfremmende redskap for læring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 91 (2), 100-106. Hentet fra:  
[https://www.idunn.no/npt/2007/02/vurdering\\_som\\_et\\_motivasjonsfremmende\\_redskap\\_for\\_lering](https://www.idunn.no/npt/2007/02/vurdering_som_et_motivasjonsfremmende_redskap_for_lering)
- Spiller, D. (2012). *Assessment Matters: Self-Assessment and Peer Assessment*. The University of Waikato, New Zealand. Hentet fra:  
[http://cei.ust.hk/files/public/assessment\\_matters\\_self-assessment\\_peer\\_assessment.pdf](http://cei.ust.hk/files/public/assessment_matters_self-assessment_peer_assessment.pdf)
- Sund, G. H., Nore, H. og Vagle, I. (2009). Vurdering for og av læring i yrkesfag. I Dobson, S., Eggen, A. B og Smith, K. (Red.). *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering* (s. 214-234). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oversatt av Sigrid Moen. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper. Om læreprosesser og det kollektive minnet*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.
- Taras, M. (2010). Assessment for learning: assessing the theory and evidence. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, (2), 3015-3022. Hentet fra:  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810004970>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 4. utgave. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Thronsen, I., Hopfenbeck, T.N., Lie, S. og Dale, E.L. (2009). *Bedre vurdering for læring. Rapport fra «Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag»*. Universitetet i Oslo: Enhet for Kvantitative Utdanningsanalyser. Hentet fra:  
[https://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Bedre\\_vurderingspraksis\\_ILS\\_rapport.pdf?pslanguage=no](https://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Bedre_vurderingspraksis_ILS_rapport.pdf?pslanguage=no)
- Thronsen, I. (2011). Lærerens tilbakemeldinger og elevenes motivasjon. *Nordic Studies in Education*, 31 (3), 165-179. Hentet fra: <https://www.idunn.no/np/2011/03/art02>
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Læreplan i engelsk (Eng1-03)*. Hentet fra  
<http://data.udir.no/kl06/ENG1-03.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). *Temaene i Elevundersøkelsen*. Hentet fra:  
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Vurdering-for-laring/>



Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Egenvurdering, elevinvolvering og involvering av lærlinger*.

Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/involvering/>

Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet fra:

[https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_bm.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf)

Wendelborg, C., Røe, M., Federici, R.A. (2014). *Elevundersøkelsen 2013. Analyse av elevundersøkelsen 2013*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning. Hentet fra:

<https://samforsk.no/Publikasjoner/Elevunders%C3%B8kelsen%202013%20WEB.pdf>

Wendelborg, C., Røe, M., Utvær, B.K. og Caspersen, J. (2017). *Elevundersøkelsen 2016*.

*Analyse av elevundersøkelsen 2016*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning. Hentet fra:

<https://samforsk.no/Publikasjoner/2017/Elevunders%C3%B8kelsen%202016%20WEB.pdf>

William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37

(2011), 3-14. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/what-is-assessment-for-learning1.pdf>

Aasebø, T. S. (2011). Anti- schoolness in context: the tension between the youth project and the qualifications project. *Social Psychology Education*, 2011 (14), 503-518. Hentet fra:

[https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/139212/Aaseb%C3%B8\\_2011\\_Anti-schoolnesst.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/139212/Aaseb%C3%B8_2011_Anti-schoolnesst.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

# VEDLEGG

## Vedlegg 1: Intervjuguide

Målet er å belyse lærernes erfaringer med å legge til rette for elevenes faglige egenvurdering. Spørsmålene som stilles vil i stor grad være åpne. Hvert intervju antas å ta mellom 30- 40 minutter. Intervjuene tas opp på lydopptak og/eller registreres som notat. Dataene destrueres når forskningsprosjektet avsluttes. Informasjon anonymiseres før publikasjon.

*Først innledende samtale:*

- Presentere meg selv og takke for deltagelse. Fortelle kort om forskningsformål og åpne opp for eventuelle spørsmål. Presisere prinsippene om anonymitet og konfidensialitet.

*Innledende spørsmål:*

- 1) Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- 2) Hvilke fag underviser du i?
- 3) Har du store eller små faggrupper?

*Spørsmål om vurdering generelt:*

- 4) Hva vektlegger du i dine tilbakemeldinger til elevene?
- 5) Hvordan gir du helst tilbakemeldinger til elevene?

*Spørsmål knyttet til elevenes faglige egenvurdering:*

- 6) Hvordan vil du forklare begrepet egenvurdering?
- 7) Hvorfor er faglig egenvurdering viktig/ikke viktig?
- 8) Hvordan kan elevenes faglige egenvurdering kobles til elevenes læring?
- 9) Hvordan gjennomfører elevene en faglig egenvurdering i din undervisning?  
Hva gjør de? / Hva gjør du?
- 10) Hva er dine erfaringer med å legge til rette for elevenes faglige egenvurdering?  
Ta gjerne med både det som er lett og det som er vanskelig.
- 11) Har du noen kommentarer eller spørsmål før vi avslutter?

**Igjen- Mange takk for at du tok deg tid til å svare på disse spørsmålene.**

## Vedlegg 2: Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet

# Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet

*” Tilrettelegging av elevenes faglige egenvurdering –  
en studie av læreres erfaringer med egenvurdering i videregående skole ”*

### **Bakgrunn og formål**

Denne forskningen er del av en masteroppgave som skal skrives ved Universitetet i Agder våren 2018. Formålet med forskningen er å belyse læreres erfaringer med å legge til rette for elevers faglige egenvurdering i ulike fag på videregående skole. Gjennom individuelle intervju er det ønskelig å fange opp både positive og negative erfaringer med slike elevaktive metoder. Dette er veldig aktuelt da det finnes lite empirisk forskning på dette feltet i norsk sammenheng.

### **Hva innebærer deltagelse i studien?**

Det vil bli gjennomført intervju. Intervjuene vil være semi-strukturerte, det vil si at det stilles åpne spørsmål. Oppsatt tid per intervju er ca 30 min. Vi avtaler tid og sted som passer best for deltagerne.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun forsker (masterstudenten) som har tilgang til informasjonen. Informasjonen som kommer frem i intervjuene vil bli registrert som notat og /eller bli tatt opp på lydopptak. Denne informasjonen vil bli slettet når intervjuene er ferdig behandlet.

Dataene vil bli anonymisert. Deltakerne vil ikke gjenkjennes i publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.mai 2018.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Studien er meldt til- og godkjent av, Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Med vennlig hilsen

Camilla Førstund Kile

Masterstudent

Telefon: 40236516

E-post: camilla82\_@hotmail.com

Risdalsveien 724

4834 Risdal

Kontaktinfo veileder:

Stefanie Andrea Hillen

Førsteamanuensis/ Dr. rer. pol.

Telefon: 38141173

E-post: stefanie.a.hillen@uia.no

Institutt for Pedagogikk

Universitet i Agder

4604 Kristiansand

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

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD



Andrea Stefanie Hillen  
Serviceboks 422  
4604 KRISTIANSAND S

Vår dato: 08.01.2018

Vår ref: 57997 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

### Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.12.2017.  
Meldingen gjelder prosjektet:

57997	<i>Tilrettelegging av faglig egenvurdering i undervisningen – en studie om læreres erfaring med selvregulert læring i videregående skole</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Andrea Stefanie Hillen
Student	Camilla Førstund Kile

### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

### Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Universitetet i Agder sine retningslinjer for datasikkerhet

### Veiledning

#### Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse. Informasjon må minst omfatte:

- at Universitetet i Agder er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

#### **Forskningsetiske retningslinjer**

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

#### **Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet**

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

#### **Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet**

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

#### **Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt**

Ved prosjektslutt 15.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

### **Gjelder dette ditt prosjekt?**

#### **Dersom du skal bruke databehandler**

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

#### **Hvis utvalget har taushetsplikt**

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

#### **Dersom du forsker på egen arbeidsplass**

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

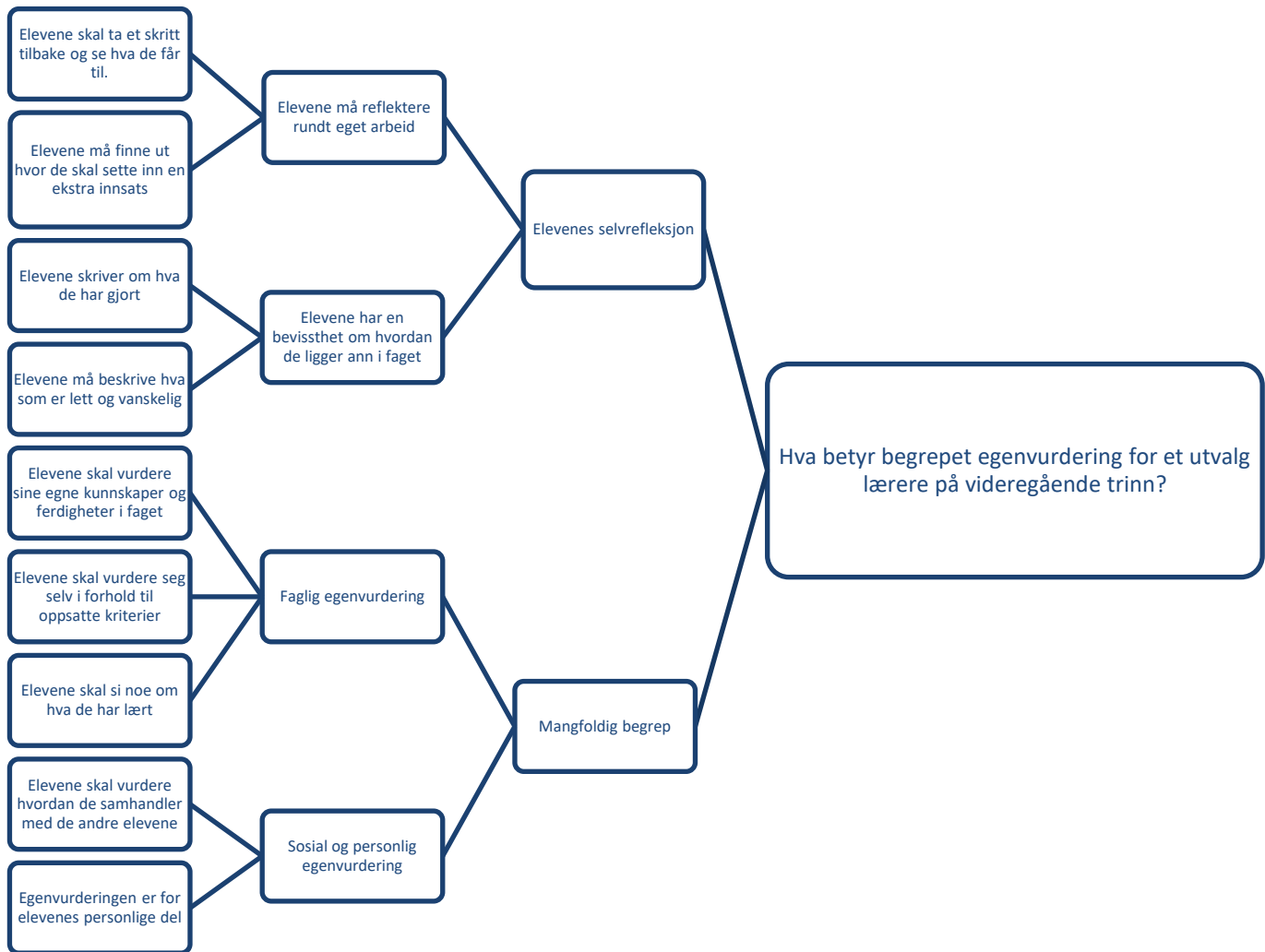
Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

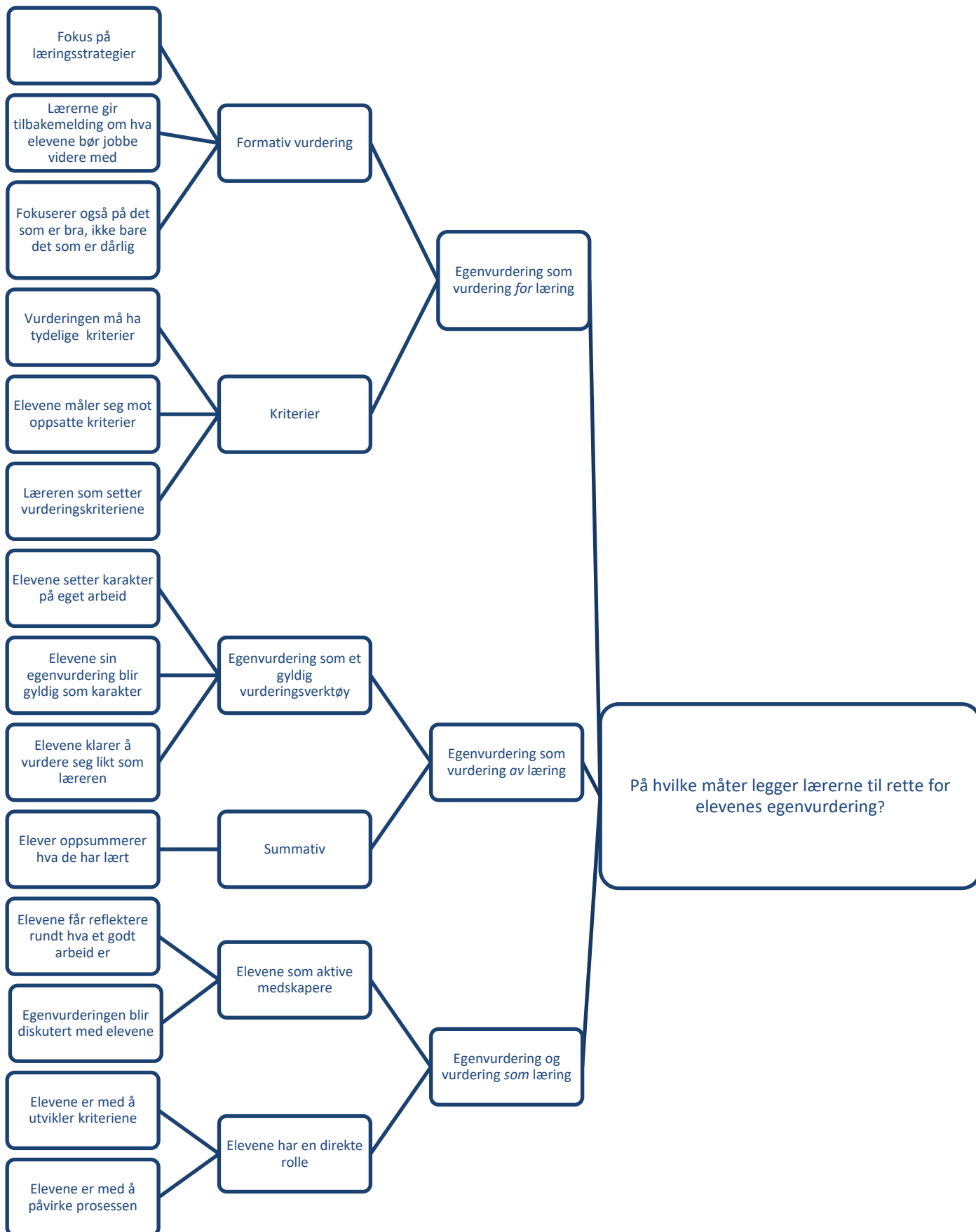
Marianne Høgetveit Myhren

## Vedlegg 4: Oversikt over eksempler på nøkkelord, kategorier og hovedkategorier i analyseprosessen

### Første forskerspørsmål:

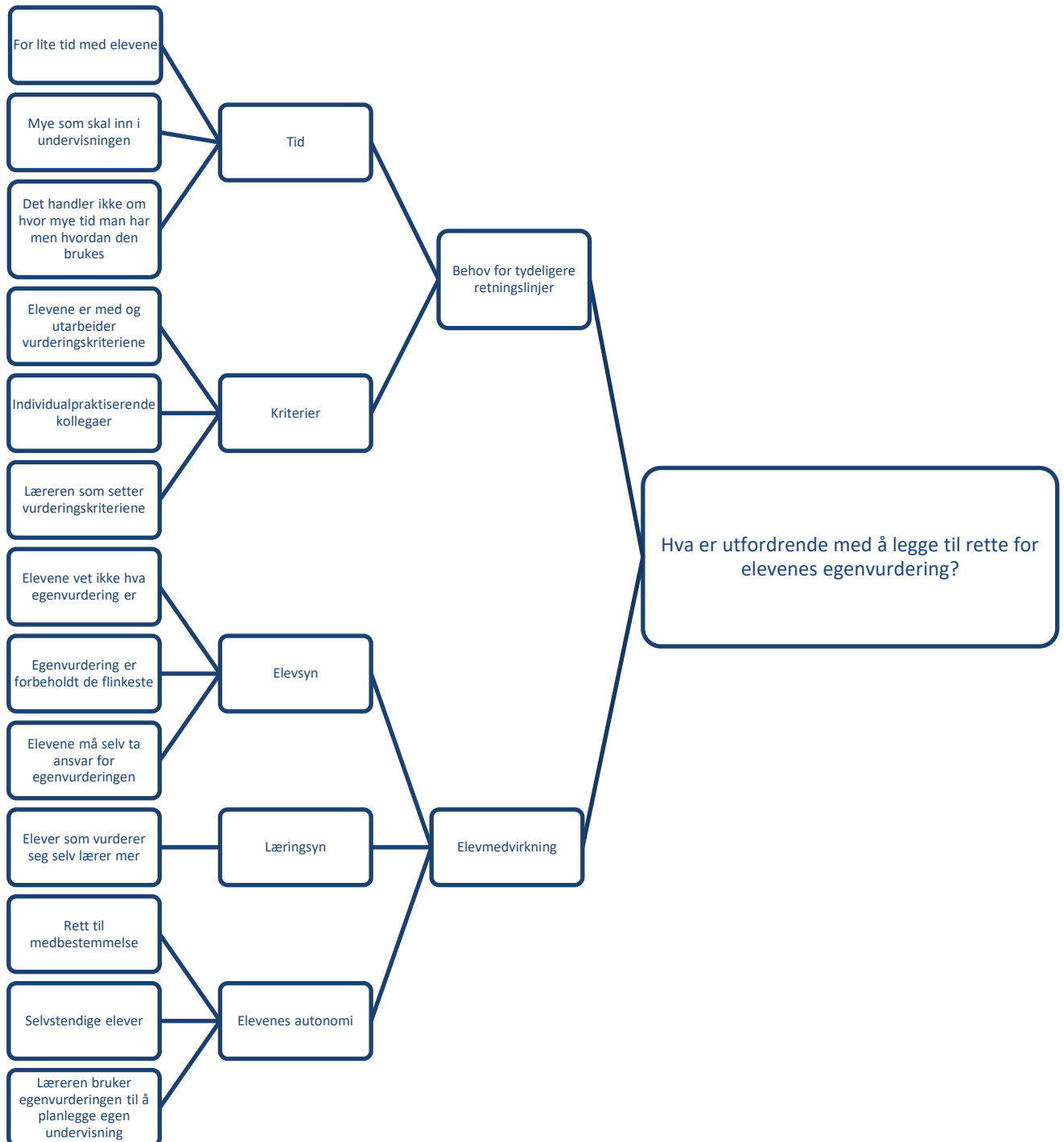


## Andre forskerspørsmål:





### Tredje forskerspørsmål:



## Vedlegg 5:

### Eksempel på analyse i en del av et transkribert intervju

På grunn av prinsipper knyttet til anonymitet og konfidensialitet er det valgt ut en del med få personrelaterede opplysninger. Utdraget tas med for å synliggjøre deler av analyseprosessen.

#### Utdrag:

*Forsker:* Hvordan vil du forklare begrepet egenvurdering?

*Informant:* Jeg tenker **refleksjonsnivå**. Flinke elever, **de skjønner hvor nivået er**. De som er i bunnen skjønner ikke mye av det. Egenvurdering er dessverre et honnørord som de som ligger i toppen, de skjønner innholdet i dette her, de er såkalte selvregulerte. **Og det kan godt hende vi kunne gjort mer av det men dessverre så har vi ikke tid til det**. Men jeg tror det er snakk om et visst modningsnivå. Du har jo elever som aldri helt fatter dette med å vurdere seg selv, som aldri skjønner kontekst og setting, sånn er det bare. Ikke alle er der, og ikke alle kommer der i livet heller.

*Forsker:* Ok, ja, det kan nok være utfordrende.. Hva tenker du om egenvurdering er viktig eller ikke viktig?

*Informant:* Ja, du kan si det sånn- **egenvurdering satt i system er vanskelig**, men det å sørge for egenvurdering som å skape situasjoner for elevene der de ser at dette kan jeg ikke, hva må jeg gjøre for å kunne dette, og hvilke deler av faget kan jeg ikke, det er enklere. Jeg hadde for eksempel en prøve forrige mandag. Mandag før fikk elevene en prøve, og **da gikk vi gjennom prøven veldig nøye og hva som er forventet**, så sier at neste mandag får dere en lignende prøve, og **da har jeg gitt de en mal de kan vurdere seg selv etter**, og **da har elevene forhåpentligvis blitt gitt tanker om hva de må lese på**, på egenhånd. Men **da har jeg gitt de til de, ikke sant**. Egenvurdering skal jo være litt med dette at de klarer å gjøre det selv.

#### Fargekodenes beskrivelser i dette utdraget:

Enhetene markert med **grønn fargekode** viser til hovedkategorien refleksjon og er koblet til det første forskerspørsmålet; Hva betyr egenvurdering for et utvalg lærere på videregående trinn?

**Blå fargekode** viser til kategorien Elevsyn og hovedkategorien Elevmedvirkning, som igjen er koblet til det tredje forskerspørsmålet; Hva er utfordrende med å legge til rette for elevenes egenvurdering?

**Oransje fargekode** viser til det andre forskerspørsmålet, men er koblet til kategorien Kriterier og hovedkategorien Egenvurdering som vurdering for læring.

**Rød fargekode** viser til hovedkategorien Behov for tydeligere retningslinjer og er koblet til det tredje forskerspørsmålet; Hva er utfordrende med å legge til rette for elevenes egenvurdering?