



Vurderingens rolle i **styrkin av motivasjon** for læring

Abstrakt

Vurdering (på dansk, evaluering) er blitt et fokus i utdanningsdiskusjoner over hele verden, ofte med et underliggende syn om at vurdering påvirker læring. Men det er feil å tro at nøkkelen til bedre skoler ligger ene og alene i å utvikle et godt vurderings-system. Det er til syvende og sist elevene som skal stå for læringen, og kvaliteten på elevenes læring er

avhengig av den innsatsen de legger inn i læringsprosessene, med andre ord, i motivasjonen de har for læring. Det er derfor nødvendig å se vurdering og motivasjon i sammenheng for å kunne heve kvaliteten på undervisning og på læring. Denne artikkelen diskuterer først fire hovedfunksjoner for vurdering knyttet opp mot vurdering av, som og for læring, før den trekker motivasjonsbegrepet inn i diskusjonen.

Innledning

Etter å ha fått et blikk inn i den danske konteksten ser jeg at det er nødvendig for en begrepsavklaring i henhold til hovedfokuset for denne artikkelen, vurdering, som på dansk kalles evaluering. I Norge skiller vi i de siste årene mellom "vurdering" og "evaluering". Vurdering er som oftest brukt når det er elevenes læring som står i fokus, mens evaluering blir mer brukt når vi snakker om en bredere prosess, som for eksempel å evaluere kvaliteten på en skoles virksomhet. Da er vurdering av elevenes læring ett aspekt som sier noe om skolens kvalitet, men der er flere andre aspekter som må undersøkes, for eksempel, kvalitet på ledelse, på undervisning, skolens fasiliteter, kontakt med foreldre, elevens tilfredshet, osv. Hos meg er dette skillet mellom vurdering og evaluering bygget på min tette kontakt med den anglosaksiske konteksten, der vi snakker om "assessment" (elevenes læring) og "evaluation" (Nunan, 1991). "Assessment" kommer igjen fra det latinske ordet "assidens" som betyr "å sitte ved siden av". Det er denne metaforen, "læreren som sitter ved siden av eleven", som delvis ligger til grunn for mitt syn på vurdering og på vurdering som et pedagogisk virkemiddel for å fremme elevenes læring. En annen ting som er nødvendig å klargjøre er at jeg konsekvent bruker formuleringen vurdering i henhold til elevenes læring, og ikke til eleven som person. Derfor er jeg imot begrepet "elevvurdering". Det er ikke eleven som blir vurdert, men det er læringen som er vurderingsobjektet. Jeg ber den danske leser om forståelse for den litt uvanlige begrepsbruken, og håper likevel at artikkelen kan ha relevans i den danske konteksten.

Artikkelen presenterer først ulike funksjoner vurdering har, og disse er sett i sammenheng med begrepene "vurdering av, som og for læring". Videre vil motivasjonsbegrepet bli presentert og knyttet til vurdering og vurderingspraksis.

Vurderingens funksjoner

Vurdering kan i dag sies å ha fire funksjoner som alle er viktige, men det er ikke alle som på like vis fremmer elevenes læring. En ofte diskutert og kritisert funksjon er vurdering av elevenes læring for bruk av politikere og andre i evaluering av utdanningssystemet. Det er dette vi kaller "accountability" funksjonen



som gjenspeiler seg i standardiserte internasjonale, nasjonale og regionale tester. Jeg har forståelse for at der er behov for å evaluere systemet, men vi må da være klare over at vi bruker elevene som informanter i en bredere evalueringssprosess, og at en slik form for vurdering av elevenes læring ikke fremmer læring hos den enkelte elev. Denne funksjonen kan brukes til å bedre utdanningssystemet for fremtidige elever, men er av liten eller ingen relevans for de elevene som mer eller mindre er tvunget til å ta testene. De blir som oftest ikke spurt om de er villig til å være informanter, de er pålagt å avgi informasjon. Denne funksjonen vil alltid peke bakover, på hva elevene har lært, med andre ord, vurdering av læring.

En annen funksjon vurdering har er å tjene som et grunnlag for sertifisering ved avslutning på en læringsperiode, som for eksempel ved overgang til et høyere trinn (fra grunnskole til videregående skole, videregående skole til universitet), og ved slutten på en utdanning. En slik form for vurdering har som oftest en intern og en ekstern komponent, den interne delen er lærerens eller skolens vurdering, mens den eksterne komponenten er en form for standardisert eksamen. Jeg skal ikke gå inn i den viktige diskusjonen om hvordan en summative vurdering av en læringsperiode best kan gjøres, bare nøye meg med å si at i de fleste kontekster styrer den eksterne delen den interne vurderingen. Vi finner mye "teaching and learning to the test" i avgangsklasser. Denne funksjonen vil også alltid se bakover, og er derfor vurdering av elevenes læring.

En tredje funksjon for vurdering er at den skal gi informasjon som brukes av lærer og elev inn i undervisningen for å fremme læring. Denne form for vurdering finner sted i løpet av læringsprosessen, og informasjonen er best samlet inn ved uformell vurdering som er gjort av lærer, medelever og elever og diskutert i en dialogisk tilnærming. Det er dette som kalles vurdering for læring, eller formativ vurdering, da informasjonen som blir samlet inn blir brukt av aktørene til å forme det videre lærings samarbeidet. Den former både undervisning og læring. Der er sterk dokumentasjon i forskningen for at denne vurderingsfunksjonen er best utøvet uten karakterer, men den gir rik informasjon som er tilgjengelig og forståelig for lærere så vel som for elever (Black og Wiliam, 1998, blant mange andre). I den senere tid peker også forskningen på at vurdering for læring er først og fremst viktig for læreren, slik at denne kan planlegge sin undervisning på klasse- så vel som på individnivå i lys av informasjonen som er samlet inn (Black og Wiliam, 2009; Timperley, 2011). Vurdering her handler om å samle inn dokumentasjon om elevenes behov.

» If this is not the purpose, teachers are likely to default to the position that gathering information about students is about students alone, and not about teaching or themselves as professionals » (Timperley, 2011, s. 26).

Hos mange lærere kan en slik tilnærming til vurdering kreve en holdingsendring som i seg selv ikke er enkel. Denne tredje funksjonen av vurdering ser tilbake, hva elevene har lært, for så å se fremover, hva må til for at undervisningen skal bedres og læringen styrkes. Både lærer og elev må først få en klar forståelse av elevens ståsted, før de sammen planlegger hva neste steg i undervisnings- og læringsprosessen skal være, slik at det blir vurdering for læring.

Den overnevnte forklaringen på de tre første funksjonene av vurdering bygger i utgangspunktet på Caroline Gipps sine ideer presentert i boken *Beyond Testing* allerede i 1994. En nyere funksjon for vurdering er fremmet av David Boud og Nancy Falchikov fra 2006:

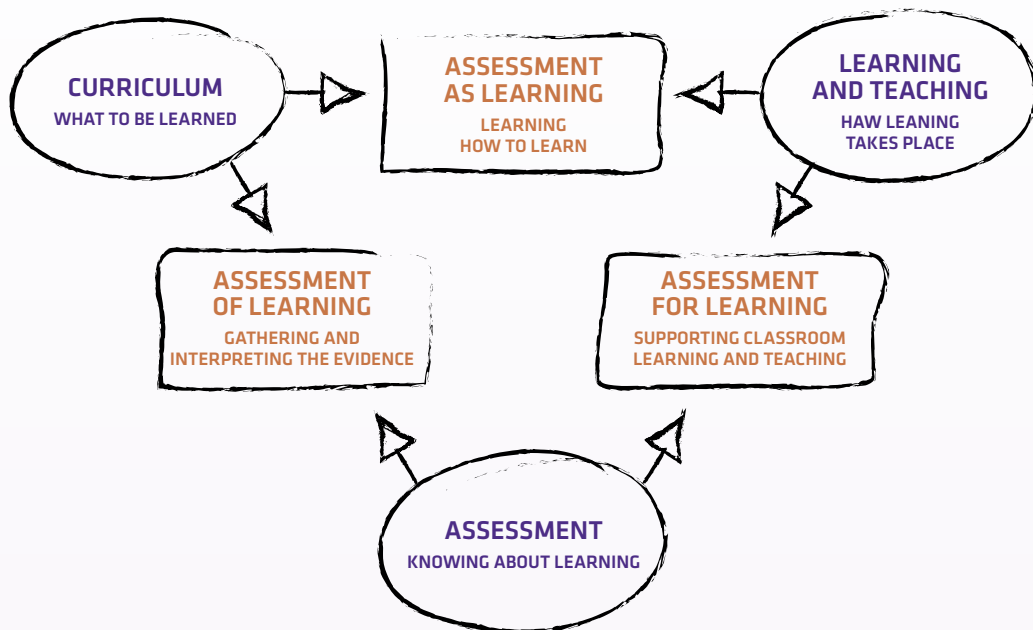
» Preparing students for lifelong learning necessarily involves preparing them for the tasks of making complex judgements about their own work and that of others and for making decisions in the uncertain and unpredictable circumstances in which they will find themselves in the future »

(Boud og Falchikov, 2006:402).

Her sees vurdering som et virkemiddel i å fremme livslang læring hos elevene. Det handler derfor ikke om vurdering av eller for nåværende læring, men om å bygge opp en vurderingskompetanse hos elevene som de kan ha nytte av i sin livslange læringskarriere. Elevene må da trekkes inn i bestemmelser som taes i utformingen av vurderingsaktiviteten, i utvikling av vurderingskriterier, og de blir informerte vurderere ("assessors") av egen og andres læring. Innenfor denne funksjonen kan vi trekke inn blant annet de mer kjente aktivitetene som egen- og medelevvurdering. Den fjerde funksjonen av vurdering ser derfor på vurdering som læring. Vurdering er en del av klasseromsaktiviteten, og det handler ikke kun om lærerens aktivitet, men like mye om elevenes som aktive deltakere i bestemmelse av, så vel som gjennomføring av vurderingsprosesser.

Som oppsummering på artikkelens første del så er vurdering sett i lys av fire ulike funksjoner, hvorav de to første, accountability og sertifisering blir gjort ved hjelp av vurdering av læring, mens den tredje, vurdering for læring, bruker informasjon om tidligere læring til å styrke kortsiktig fremtidig læring. Den fjerde funksjonen, vurdering for livslang læring, involverer elevene som aktive partnere i vurderingsaktiviteten, og kan derfor kalles vurdering som læring. Konkretiseringen av sammenhengen mellom vurderingens ulike funksjoner er kanskje kommet lengst i Skottland slik det fremgår av denne figuren tatt fra den skotske regjerings webside:

Figur 1. Assessment in Curriculum for Excellence, Scotland



Modellen viser at vurdering har fått en sentral plass i læreplansarbeidet og er ikke en aktivitet som avslutter lærings-/undervisningsprosessene. Ulike vurderingsformer og tidspunkt tjener ulike funksjoner for vurdering. Skottland har i større grad enn mange andre land klart å skape et tett samarbeid mellom forskere, praksisutøvere og politikere i arbeidet med å skape ett nytt curriculum (Curriculum for Excellence) og i plasseringen av vurdering som en integrert del i læreplanene. Slogordet deres "Assessment is Learning" sier mye om prosessene som er kommet i gang i Skottland.

I fortsettelsen av artikkelen er det særlig funksjonene vurdering for og som læring som blir knyttet opp mot motivasjonsbegrepet.

Motivasjon og vurdering

Vansteenkiste (2011) sier at motivasjon produserer. Enhver produksjon vil innebære kostnader, en pris, og den prisen vi er villig til å betale for å produsere et pro-

dukt avhenger av hvor høyt vi verdsetter produktet. Motivasjon er i stor grad den prisen vi er ønsker å betale for å oppnå noe (Smith, 2009). Dette gjelder også for elever i en læringssituasjon. Den innsatsen (prisen) som de velger å sette inn for å oppnå læringsmål og andre mål er tett knyttet til verdien de legger i målet. Hvilke mål har så elevene i en læringssituasjon? Det kan være ønske om å tilegne seg ny kunnskap, det kan være at de ønsker seg gode karakterer fordi de føler tilfredshet ved å få gode karakterer, eller de ser på gode karakterer som nøkkelen til å komme videre i den utdanningen som de har satt som mål. Andre elever har først og fremst sosiale mål ved å gå på skolen, der treffer de venner og bygger opp et sosialt nettverk. Men der er også noen elever som ikke har noen mål for å gå på skolen, og de gjør det ganske enkelt fordi de ikke har noe valg, og de vil unngå sanksjoner. De ulike elevgruppene er alle drevet av motivasjon i en eller annen form, og de fleste går på skolen. De betaler en pris for å oppnå noe eller for ikke å bli utsatt for sanksjoner. Men prisen de betaler er ulik, noen velger

å investere mer enn andre. De som ikke vil betale i det hele tatt, er uten motivasjon for skole og utdanning, og de gjør det de kan for å unngå å gå på skolen.

Denne forholdsvis enkle forståelsen for motivasjon støtter seg på forskning, blant annet Deci og Ryans (2000) arbeid. De skiller mellom ytre og indre motivasjon, og de rydder godt opp i det kompliserte motivasjonsbegrepet. Indre motivasjon er drevet av interesse for faget og gleden over å lære, mens ytre motivasjon er mer drevet av konkrete belønninger eller instrumentalisme. Deci og Ryan (2000) hevder at indre motivasjon, som ofte blir sett på som den ønskelige motivasjon i lærings situasjoner, er avhengig av tre ting; autonomi, kompetanse og tilhørighet.

Eksempler på autonomi er at personen, her eleven, velger selv å gjennomføre handlingen uten press og at der er reelle valgmuligheter. Elevene må også føle at de er kompetente til å klare å gjennomføre oppgaven, og at de føler seg trygge i fellesskapet til både å sette i gang, men kanskje enda mer, uten frykt for sanksjoner eller andre former for straff om de ikke lykkes. Som lærer ser jeg en klar sammenheng mellom motivasjon og vurderingspraksis, på flere nivåer, macro (nasjonalt), meso (skole) og micro (lærer). I begrensingen av den nåværende artikkel går jeg kun inn på micronivået av vurderingspraksisen, det som læreren har ansvar for og som handler om kommunikasjonen mellom lærer og elev, men vil likevel peke på at lærerens vurderingspraksis er tett knyttet til bestemmelser tatt på de to andre nivåene. For at elevene skal oppleve en form for autonomi i vurderingssituasjoner, må elevene ha valgmuligheter innenfor gitte rammer. Det kan være valg av lekser (i situasjoner hvor lekser er påkrevd, men der er flere alternative oppgaver). I tillegg kan elevene ha alternative måter til å presentere kunnskap og ferdigheter, og prøver er ikke den eneste muligheten. Elevene kan også trekkes inn i diskusjoner om hvilke alternativer de skal ha, og da er det ikke spørsmål om behov for å presentere sine kunnskaper, det er gitt, men de kan gjøre det på ulike måter. Elevene blir aktivt involverte i planlegging av vurderingsaktivitetene, og da blir vurdering en del av læringsaktiviteten, vurdering som læring, som tjener den fjerde vurderingsfunksjonen.

For at elevene i det hel tatt skal ta fatt på en oppgave, må de føle seg kompetent til å gjøre dette, og da er det viktig å se oppgaven i sammenheng med tidligere læring, hva er elevenes ståsted i henhold til den fremtidige oppgaven. Dette har med klare tilbakemeldinger (feedback) å gjøre, elevene må ha en klar forståelse av hvor de står, for så å kunne vurdere egen kompetanse i møtet med den nye oppgaven. Her spiller kvaliteten på fremovermeldingen (feed forward) en klar rolle, elevene må på et klassenivå, så vel som på et individuelt nivå, utvikle en forståelse av hva målet med den nye oppgaven er, og hvilke strategier som kan brukes for å mestre oppgaven. Hvordan kan klassen og den enkelte elev best forberede seg til den kommende oppgaven? I den grad elevene føler seg kompetente til å arbeide med en oppgave er i stor grad avhengig av kvaliteten på lærerens vurderingspraksis generelt og spesielt i forkant av oppgaven.

Deci og Ryan (2000) sitt tredje krav til utvikling av indre motivasjon, tilhørighet, er også tett knyttet til vurderingspraksis. Det er gjennom den uformelle dialogen, lærings- så vel som vurderingsdialogen, mellom lærer og elev at elevene opplever at de er akseptert av læreren, at læreren har en reel tro på at de kan komme videre i læringsprosessen sin. Det er lærerens evne til å utnytte spontane undervisnings- og vurderingsmuligheter i den daglige undervisningen som hjelper elevene til å være trygge i klassen, en trygghet som gir mot til å våge seg ut på usikre områder med sjanse for å feile uten å være redd for sanksjoner. Læring er feiling i arbeidet mot suksess, og ethvert læringsmiljø må skape trygghet for å feile. Black og Wiliam (2009) ser stor viktighet i lærerens evne til å utnytte det de kaller "moments of contingency". Et annet aspekt ved tilhørighet som en betingelse for å utvikle indre motivasjon for læring er knyttet til formen tilbakemelding blir gitt på i etterkant av en større vurderingsaktivitet. Er tilbakemeldingen kun gitt i form av en karakter, er læreren dømmende uten å være støttende i sine tilbakemeldinger, opplever elevene at de blir kritisert som person, og får de kun beskjed om "at de må jobbe mer" uten retningslinjer for fremtidig arbeid, tyder dette på mangel på forståelse for vurderings makt hos læreren. En slik vurderingspraksis vil ikke skape mestringsfølelse, aksept eller trygghet hos eleven.

Slik jeg ser det, så spiller lærerens vurderingspraksis en viktig rolle i arbeidet med å styrke elevene sin indre motivasjon for læring.

Ytre motivasjon står også sentralt i arbeidet med å styrke læringsmotivasjonen, og ofte er det nødvendig å utvikle en ytre motivasjon for læring før eller samtidig med arbeidet for å utvikle elevenes indre motivasjon. Den ene typen motivasjon utelukker ikke den andre, og de fleste av oss har nok en kombinasjon av begge i utøving av våre daglige oppaver og plikter. Det er det samme for elevene. I følge Deci og Ryan (2000) er ytre motivasjon preget av tre komponenter, press og belønning, unngå selvpålagte sanksjoner som skyld og skamfølelse, og ivaretagelse av egen selvrespekt og stolthet. Til sist, men ikke minst, kommer nytten og verdien vi ser i handlingen, kan vi bruke den som et instrument for å oppnå et mål?

I en læringssituasjon så er karakterer et eksempel på belønning som elevene får for innsatsen sin, og disse er også i stor grad preget av eksplisitt eller implisitt press fra omgivelsene, og også fra seg selv. Er presset stort, så kan elevene utvikle en skyldfølelse, og de opplever at dårlige karakterer påvirker respekten de har for seg selv, og er redde for å miste respekt hos signifikante andre som for eksempel medelever, lærere og foreldre. Karakterer blir mer og mer viktig i konkurransen om utdanningsløp så vel som på arbeidsmarkedet, og i den siste tiden så er der mye konkurranse på et macronivå (PISA rangering) og mesonivå (rangering av skoler, bonuser til skoler og lærere med gode resultater) som kan ha en positiv så vel som en negativ påvirkning på elevenes motivasjon. De kan velge å delta i den eksterne konkurransen, eller å melde seg ut. Den ytre motivasjonen kommer som oftest til uttrykk i mer formelle vurderingssituasjoner og er ofte knyttet til karakterer og derfor til vurdering av læring. Lærere kritiserer ofte den ytre motivasjon for læring, den blir mistenkt for å føre til mer overfladisk læring enn en indre motivasjonsdrevet tilnærming (Gibbs og Simpson, 2004). Jeg stiller meg ikke helt uenig i denne kritikken, samtidig som jeg mener at hos de fleste av oss, inkludert elever, drives en stor del av aktivitetene våre av ytre motivasjon. Vi utøver de daglige oppgaver og plikter fordi vi er presset av eksterne omstendig-

heter, vi har plikter ovenfor andre, og vi vil gjerne vise oss frem på en måte som skaper respekt i styrking av vår egen stolthet. Når vi virkelig velger å jobbe mot et mål, så blir innsatsen et instrument i oppnåelse av det ønskete målet. Dette bør også spille en sentral rolle i arbeidet med å styrke elevenes motivasjon. Vi skal ikke være redd for å gjøre det klart for elevene at skal de oppnå et ønsket mål, så må de gjøre en innsats, og oppfyller de ikke plikter de har som elever, vil der være eksterne så vel som selvpålagte sanksjoner. Den ytre motivasjonen er viktig i å klargjøre læringsmålene for elevene, det som Hattie og Timperley (2007) kaller for feed up, og vi må være tydelige på nødvendige prosesser for å oppnå målene. Elevene må være godt informerte om hva kravene er for å oppnå gode karakterer, kriteriene for excellence, samtidig som vi må støtte dem i prosessene med å nå frem. Det er dette Hattie og Timperley (2007) kaller for feed back og ikke minst, feed forward.

Oppsummering

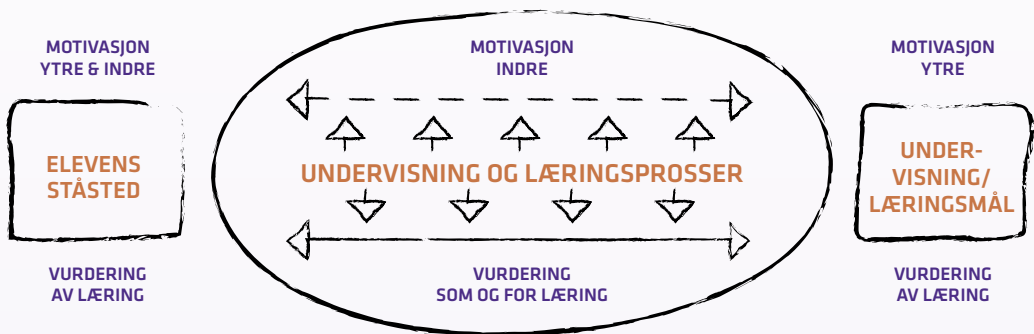
Som oppsummering av min forståelse av vurderingens rolle i arbeidet med å styrke motivasjon for læring er den følgende modellen utarbeidet. Den ser motivasjon og vurdering som to ulike, men likevel sammenhengende spor i undervisnings-/læringsprosessen.

Utgangspunktet for undervisning og læring er elevens ståsted som kartlegges ved hjelp av vurdering av tidlige læring. Vurdering av i hvilken grad målet er oppnådd er også vurdering av læring. I prosessene med å oppnå undervisnings- og læringsmål står motivasjonen og vurdering sentralt, og der er et tett samspill mellom disse. Det er ikke alltid at elevenes læringsmål er det samme som lærerens undervisningsmål, og det er nødvendig at de to aktørene går inn i en dialog for å skape en felles forståelse av målet. Ofte er mål bestemt av ytre motivasjon, og belønningen kan være preget av ytre faktorer som karakterer, sertifisering, nye muligheter, eller av en indre tilfredshet om å ha klart å oppnå et forutbestemt mål. Læringsinnsats i arbeidet med å oppnå målet som er drevet av opplevelsen av tilfredshet i selve prosessen er preget av indre motivasjon, mens innsats som hovedsakelig er sett på som en plikt eller nødvendighet for å prestere i sluttfasen, er i stor grad drevet av ytre motivasjon.

Prosessene som leder frem til målet er formet underveis i lys av informasjon samlet inn ved hjelp av vurdering som og for læring, og lærer og elev er begge aktive vurderingsaktører i disse prosessene. Kvaliteten på lærerens vurderingspraksis ligger derfor i å vurdere elevens ståsted på en god måte og å dele informasjonen med eleven. Videre så må læreren kunne bruke informasjon samlet inn ved hjelp av uformell og mer formell vurdering til å planlegge undervisning og i å støtte eleven i planlegging av sin læring.

Det er en slik forståelse av begrepet vurdering (assessment, assidens) som gjør vurdering til et av lærerens mest verdifulle pedagogiske verktøy i arbeidet sitt med å fremme læring. Utfordringen de fleste utdanningssystemer møter er å bygge opp en pedagogisk vurderingskompetanse hos lærerne, gi dem autonomi til å utøve sin profesjonelle kunnskap i arbeidet med elevene i en tid hvor accountabilitybølgen velter innover oss som en global tsunami.

Figur 2. Sammenheng mellom motivasjon og læring



Referanser

Black, P. og Wiliam, D. (1998): "Assessment and classroom learning". I: *Assessment in Education*, 5(1), 7-73

Black, P. og Wiliam, D. (2009): "Developing the theory of formative assessment". I: *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31

Boud, D. og Falchikov, N. (2006): "Aligning assessment with long-term learning". I: *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 399-413

Gibbs, G. og Simpson, C. (2004): "Conditions under which assessment supports students learning". I: *Learning and Teaching in Higher Education* (1): 3-31

Gipps, C. (1994): *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. London: Routledge

Deci, E.L. og Ryan, R.M. (2000): "The "what" and "why" of goal pursuits: Human need and the self-determination of behavior". I: *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268

Hattie, J. og Timperley, H. (2007): "The Power of Feedback". I: *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112

Nunan, D. (1991): *Language Teaching Methodology*. New York: Prentice Hall

Smith, K. (2009): "The Interplay between Assessment and Motivation". I: S. Dobson, A. B. Eggen og K. Smith (red.) *Assessment- Principles and Practice. New perspectives on assessment of learning for students*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag

Timperley, H. (2011): *Realizing the Power of Professional Learning*. Berkshire: McGraw Hill Open University Press

Vansteenkiste, M. (2011): *Dynamics of Autonomy and Control and Optimal Learning*. Keynote presented at the biannual EARLI conference. Exeter University, September, 2011