

# Egenvurderingsskjemaets paradokser



**Dordy Wilson**  
Førsteamanuensis og instituttleder  
Institutt for samfunnsvitenskap,  
Høgskolen i Hedmark, avdeling for  
lærerutdanning og naturvitenskap

**Egenvurdering beskrives både som en vurdering elevene gjør av egen læreprosess, og som en metode for å trene elevene i å ta et metakognitivt perspektiv på egen læring. Imidlertid har forskning vist at lærerne opplever det som utfordrende å trene elevene i å ta et metakognitivt perspektiv på egen læring, og i den forbindelse har Utdanningsdirektoratet utarbeidet et egenvurderingsskjema som et hjelpemiddel i gjennomføringen av egenvurdering. På dette grunnlaget undersøker jeg med denne artikkelen hvordan lærerne anvender egenvurderingsskjemaet, og hvordan elevene opplever denne vurderingsformen som læringsfremmende.**

Egenvurdering ble hjemlet i § 3-12 i revidert forskrift for individuell vurdering i forbindelse med utviklingen av et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (Kvalitetsutvalget 2002; Kunnskapsdepartementet 2006). Forskriften presiserer at dette er en vurdering elevene utfører fordi de aktivt skal delta i vurderingen av eget arbeid, egen kompetanse og faglige utvikling. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2010) er egenvurdering et tiltak for å trene elevene i å styre egne læreprosesser i et livslangt perspektiv. Med denne bestemmelsen for egenvurdering signaliseres det at lærerne har en plikt til å involvere elevene i refleksjoner over egen læreprosess, og at elevene har et særlig ansvar for å

delta aktivt i opplæringen med henvisning til § 2-3 og § 3-4 i opplæringsloven (1998).

Egenvurdering beskrives her som en del av underveisvurderingen, og målet er at elevene lærer å lære slik at de kan lære bedre (Utdanningsdirektoratet 2010). Imidlertid foreligger det et krav om at lærerne skal dokumentere at underveisvurdering er gitt i henhold til § 3-16 (forskrift til opplæringsloven 2006).<sup>1</sup> Dokumenteringen betraktes som en tilstrekkelig dokumentering om dokumenteringen bekrefter at elevene har fått oppfylt sine rettigheter til underveisvurdering og gjennomført egenvurdering. I den forbindelse kan egenvurderingsskjema brukes i gjennomføringen av egenvurdering, og være et redskap for å dokumentere at lærerne har oppfylt sine plikter til å gi underveisvurdering (Utdanningsdirektoratet 2010).

## Vitenskapelig grunnlag for egenvurdering

Black og Wiliam (1989a) bidro til økt interesse for formativ vurdering, som i nasjonal revidert forskrift for individuell vurdering betegnes som underveisvurdering. Den økte interessen for formativ vurdering har sammenheng med at resultatene fra deres forskning viste en god korrelasjon mellom lærernes bruk av formative vurderingsstrategier i undervisningen og økte læringsresultater for elevene. Videre identifiserte Black og Wiliam (1989b) formativ vurdering gjennom fem kriterier, og egenvurdering er ett av disse kriteriene. I en revidert teoretisk forklaring på hvordan det formative får virkning, benytter Black og Wiliam (2009) et sosiokulturelt perspektiv på læring, og de knytter egenvurdering til selvregulert læring. Selvregulert læring fremmes av dialogen mellom lærere og

<sup>1</sup> § 3-16 i forskriften til opplæringslova kapittel 3 ble endret 18. juni 2015.

elever i klasserommet, og slik er det tilbakemeldingene elevene får under læreprosessen som bidrar til at de kan utvikle evnen til å ta et metakognitivt perspektiv på egen læreprosess. Ifølge Harlen (2006) innebærer metakognisjon at elevene overvåker og kontrollerer hvordan de lærer med referanse til målet for opplæringen.

Sadler (1989) beskriver egenvurdering ved hjelp av et kognitivt systemteoretisk perspektiv på læring, og med dette perspektivet blir egenvurdering en informasjon som ikke kommuniserer med andre. Denne prosessen kaller Sadler (1989) for selvregulering. På denne måten skiller han på tilsvarende måte som Black og William mellom informasjon som egenvurdering og som tilbakemelding. Egenvurdering er informasjon elevene gir seg selv for å fremme læring, mens tilbakemeldingene er informasjon elevene får av andre, for eksempel fra medelever og lærere. Derimot er selvregulering eller egenvurdering noe elevene lærer opp til, og dermed er det lærernes respons eller tilbakemelding under læreprosessen som bidrar til at elevene kan ta nye perspektiver på egen læreprosess, slik at de lære å lære. Tilbakemeldinger er på denne måten informasjon fra lærer til elev. Ifølge Sadler (1989) må lærerne sørge for at elevene kan anvende informasjonen i tilbakemeldingene under læreprosessen, siden det er elevene som må identifisere kvaliteten på eget arbeid for å fremme egen læring. Sadler uttrykker det slik: «Students have to be able to judge the quality of what they are producing and be able to regulate what they are doing during the doing of it» (1989:121).

Hattie og Timperley (2007:88) oppsummerer Sadlers perspektiver på formativ vurdering med spørsmålene «Where I am going?, How I am going?, Where to go next?», for å overvåke og kontrollere læreprosessen. På denne måten synliggjør Hattie og Timperley (2007) elevenes læreprosess med et kognitivt teore-

tisk perspektiv på læring, når både lærere og elever må søke å svare på spørsmålene for at elevene skal oppnå bedre læring.

Elevenes evne til å regulere egen læring og slik gjennomføre egenvurdering vil ifølge både Sadler (1989) og Black og William (2009) forutsette at elevene vet hva de kan med en bevissthet om egne kognitive muligheter for å lære. Videre vil dette perspektivet innebære at evnen til selvregulert læring dreier seg om å utvikle elevenes selvstendighet, og at selvstendighet hviler på grunnleggende kunnskaper eller et repertoar av strategier for å kunne vurdere noe som bedre enn noe annet. Ifølge Zimmerman (2001) vil elevenes skjulte endring av perspirering og bruk av kontrollmekanismer på et metakognitivt plan under læreprosessen fremtre som en mer synlig endring i bruk av strategier under skolearbeidet. Harlen (2006) betrakter elevene som selvstendige og selvregulerte når de velger læringsstrategier og vurderer egen måloppnåelse. Videre poengterer Harlen at følgende vil gjelde for de elevene som ikke er selvregulerte: «Those not able to regulate their own learning depend on others to tell them what to do and to judge them how well they have done it» (2006:67).

### Lærernes erfaringer med egenvurdering

I nasjonal sammenheng er det flere studier som viser at lærerne opplever egenvurdering som utfordrende å gjennomføre, fordi lærerne ikke kjenner til strategier som fremmer elevenes evne til å ta et metakognitivt perspektiv på egen læring (Hodgson, Rønning, Skogvold og Tomlinson 2010; Hodgson, Rønning og Tomlinson 2012; Sandvik et al. 2012). Videre viser funn fra disse studiene at dokumenteringen blir tidkrevende, og vurderingspraksisen blir mer omfattende med revidert forskrift for individuell vurdering. Ifølge Throndsen, Hopfenbeck, Lie og Dale (2009) er det kun én av de 77 deltagende skolene i prosjektet *Bedre vurderingspraksis* som mestrer å tilrettelegge

undervisningen på en slik måte at elevene kan vurdere egen læring. Imidlertid viser Danielsen (2010) at elever som får muligheten til å bli selvregulerte, tar initiativ til skolearbeid, og Olaussen (2009) påpeker at elevenes muligheter til å bli selvregulerte er avhengig av at lærerne kommer i posisjon til å veilede dem. Innenfor internasjonal feedbackforskning tar Kluger og DeNisi (1996) et psykologisk perspektiv på tilbakemelding i en gjennomgang av 250 papers og 500 artikler. Resultatene viser at tilbakemeldinger opptrer i et hierarki av «feedback loops» og er slik knyttet til regulering av læreprosessen på ulike nivå. Nivåene er relatert til elevenes oppgaveforståelse, forståelse av læreprosessen og forståelse av hvordan de lærer å lære, og de beskriver elevenes strategier på følgende måte: «The universal strategy is to expend more effort, persist, and focus attention on the task» (Kluger og DeNisi 1996:263). Dette innebærer at tilbakemeldingene får virkning om elevene kan anvende informasjonen lærerne gir, og kan de benytte informasjonen, vil det frigjøre kognitiv kapasitet og bidra til økt innsats på et høyere kognitivt nivå. Derimot er det kun en tredjedel av de tilbakemeldingene som blir gitt som svarer til elevenes forventinger og fremmer læring.

Hattie og Timperley (2007) opererer med de samme nivåene for læreprosessen som Kluger og DeNisi (1996) når de går gjennom 12 metaanalyser basert på 196 studier. I tillegg legger Hattie og Timperley (2007) til et fjerde nivå for tilbakemeldinger som relaterer seg til elevenes selvbylde. Resultater fra studien viser at tilbakemeldingene får best virkning om de trigger elevenes metakognitive refleksjoner under læreprosessen (Hattie og Timperley 2007). Derimot gir tilbakemeldingene dårligst virkning om de bærer informasjon om elevenes opplevelse av seg selv som lærende.

Med et internasjonalt perspektiv oppsummerer Brown og Harris (2013) forskning knyttet til selvregulert læring og finner tre ulike grupperinger for utvikling av slik type læring. Dette dreier seg om at elevene rangerer seg selv, anslår egen prestasjon eller krysser av for kriterier som er oppnådd. Brown og Harris (2013) påpeker videre at det er når elevene rangerer seg selv, at de vurderer kvaliteten på en prestasjon, mens elever som krysser av for oppnådd kompetanse etter kriterier, kan vurdere seg selv uten metakognitiv aktivitet. Derimot er det denne sisten formen som er mest utbredt, og funn viser at utvikling av selvregulerte ferdigheter gir best virkning når elevene bedømmer eget arbeid og videre strategibruk. På dette grunnlaget hevder Brown og Harris (2013) at det ikke er formen på selvbedømmelse som avgjør kvaliteten, men nivået på elevenes mentale engasjement.

### Metode

For å forstå hvordan lærerne anvender egenvurderingsskjemaet, og hvordan elevene opplever denne vurderingsformen som læringsfremmende, har jeg intervjuet to lærere og ti elever på tiende trinn. Ifølge Rasmussen (2004) kan jeg på denne måten konstruere forståelse som en forskjell mellom språklig meddelelse og informasjon siden jeg iakttar meddelt informasjon fra lærere og elever. På denne måten kan jeg bli bevisst hvordan andre opplever sine erfaringer i anvendelsen av egenvurderingsskjemaet, og om anvendelsen av egenvurderingsskjemaet fremmer læring.

Imidlertid er det forbundet en viss fare med denne formen for datainnsamling, ettersom lærerne og elevene også kan snakke om andre emner knyttet til undervisning og læring. For å unngå vilkårlige iakttagelser har jeg valgt å iakttas informasjon fra lærere om hvordan de anvender egenvurderingsskjemaet, og informasjon fra elevene om hvordan de lærer å vurdere eget arbeid og egen utvikling og kompetanse ved

hjelp av egenvurderingsskjemaet. Denne informasjonen dekker egenvurdering som fenomen slik det er beskrevet i forskriften til opplæringsloven (2006).

I analysen av det empiriske materialet benyttet jeg en operativ-konstruktivistisk hermeneutisk analysestrategi. Det første steget i en slik analysestrategi er å markere informasjon i tekstene som svarer til den informasjonen som dekker egenvurdering. Denne markeringen gir meg empiriske konstruksjoner og viser tilbake til en empiri som er konstruert av meg. Disse empiriske konstruksjonene ble utgangspunktet for å iaktta hvordan den informasjonen jeg først hadde iaktatt, ble iaktatt av informantene, og på denne måten er også denne markeringen min tolkning av hvordan lærerne anvender egenvurderingsskjemaet, og hvordan elevene opplever egenvurderingsskjemaet som læringsfremmende. Ifølge Postholm (2010) kan studiens kvalitet på dette grunnlaget beskrives som gyldig dersom leserne kan kjenne seg igjen i beskrivelsen og dermed anvende kunnskapen i egen profesjonsutøvelse.

Funn fra analyseprosessen viser at lærerne anvender egenvurderingsskjemaet rutinemessig, idet de anvender skjemaet hver 14. dag, men de har ulik opplevelse av hensikten med egenvurderingsskjemaet, og en av lærerne uttaler:

«Bakgrunnen for egenvurderingen er å bevisstgjøre hver enkelt elev (...) deres egen arbeidsinnsats, hva de har lært, hvilken kunnskap de sitter igjen med i løpet av en periode på to uker. Jentene er mer reflektert og flinkere til å sette ord på hva de har lært, og hva de sitter igjen med, og hva de kunne gjort bedre, men (...) guttene har atskillig mye mer de kan gå på (...) de kan bli bedre. Ikke bare skrive en grei periode. Det var greit, fint og artig, men konkret hva de har lært. Da for-

venter vi fullstendige setninger (...) ikke bare greit.» (Lærer 1, 1.3.2012).

Den andre læreren opplever imidlertid bruk av egenvurderingsskjemaet som en dokumentasjon på gjennomført undervisningsvurdering:

«Jeg er motstander av all den skriftlige dokumenteringen, og jeg er villig til å gå på barrikadene for det, for elevene har ikke nytte av det. Den er den muntlige, det å sitte ved siden av meg (...) der vi går gjennom det du har gjort, den veiledningen lærer de av (...). Eller vi tar det underveis i teksten når de ber om respons på itslearning for eksempel. For da er det også konkret, for hvordan tenkte du her (...) ikke sant (...) for da får vi dialogen.» (Lærer 2, 29.2.2012).

Videre er det funn som indikerer at elevene opplever egenvurderingsskjemaet som nyttig, selv om de erfarer at det ikke fremmer læring ved bruk av denne vurderingsformen.

Eva: «Det er veldig fint å ha. Du vet hva du får som karakter hele tiden, og du slipper å gå på itslearning. Foreldrene får se det, og de skriver under.»

Forsker: «Hjelper dette skjemaet deg til å lære mer?»

Eva: «Nei, egentlig ikke» [ ... ] Vi skriver bare det som har skjedd, og hvordan vi har det (...) lærer ikke så mye.»

Forsker: «Hvordan vurderer du egen læring?»

Eva: «Jeg gjør egentlig ikke det. Jeg får resultatet og er enten fornøyd eller ikke fornøyd.» (Eva, 29.2.2012).

Michael: «Det er nok lurt det, slik at de voksne får fulgt med litt på hva som skjer».

Forsker: «Du tenker at dette er til de voksne?»

Michael: «Ja.»

Forsker: «Hvordan kan det hjelpe deg til å lære?»

Michael: «For å være ærlig hjelper det ikke meg å lære. Det går utenfor fagene. Jeg konsentrerer meg på anmerkninger og karakterer i skjemaet.» (Michael, 2.3.2012).

Kjersti: «Det skjønner jeg ikke hvorfor vi trenger (...)»

Forsker: «Har du tenkt på om det hjelper deg til å lære?»

Kjersti: «Nei, (...) det får meg til å tenke på hva vi gjorde denne perioden, og skrive ned noe fortest mulig for å levere inn.» (Kjersti, 7.3.2012).

Elevene opplever at egenvurderingsskjemaet er nyttig for å kunne gi lærerne et hint om hvordan de har det på skolen, i tillegg til at foreldrene får innsikt i skolehverdagen deres når de må skrive under på skjemaet. Når det gjelder læring, opplever imidlertid elevene at de lærer av dialogen i klasserommet:

«Det beste for meg er om jeg satt sammen med læreren og vi snakket sammen om det jeg har gjort, så får jeg detaljert hva som er bra.» (Eva, 29.2.2012).

«...å snakke face to face er bedre enn svart på hvitt, fordi læreren forklarer mer da.» (Viem, 6.3.2012).

«Ja, kanskje litt varierte læringsformer (...). Lange foredrag går ikke (...) så nå har noen lærere kuttet det i to og det føler jeg er bra

(...), men det som er gøy er diskusjoner.»  
(Michael, 2.3.2012).

Oppsummert viser funn fra analysen av det empiriske materialet at lærerne har en rutinemessig anvendelse av egenvurderingsskjemaet, og en ulik forståelse av hvorfor de anvender denne vurderingsformen. Denne ulike forståelsen for anvendelsen av egenvurderingsskjemaet tolker jeg til å være en forskjell mellom uansvarlig og ansvarlig profesjonsutøvelse. Elevene opplever imidlertid egenvurderingsskjemaet som nyttig når det gjelder informasjon, men ikke som læringsfremmende fordi de lærer av dialogen med lærerne under læreprosessen.

### Lærernes anvendelse av egenvurderingsskjema

Funn fra denne studien indikerer at lærerne har en rutinemessig bruk av egenvurderingsskjemaet, slik at elevene trener på egenvurdering hver 14. dag utenfor klasseromssituasjonen. Dermed vil bruk av egenvurderingsskjemaet være en form for egenvurdering som ikke knyttes direkte til læreprosessen. Denne formen for egenvurdering er ikke i samsvar med den beskrivelsen Black og William (2009) og Sadler (1989) gir, ettersom de betrakter egenvurdering som en informasjon elevene gir seg selv under læreprosessen, slik at de kan overvåke og regulere egen læring mens de lærer. Videre er egenvurdering en vurdering elevene må trene på for å kunne bli selvstendige under fremtidige læreprosesser, og elevene er avhengig av tilbakemeldinger fra læreren for å kunne utvikle denne evnen (Sadler 1989; Olausen 2009; Harlen 2006). Derimot anvender lærerne i denne studien egenvurderingsskjemaet slik at elevene mottar tilbakemelding på den vurderingen de har utført, og på denne måten er det mulig at egenvurderingsskjemaet kan hjelpe elevene til å ta et metakognitivt perspektiv på egen læring. Dette innebærer at elevene vil få tilbakemelding av lærerne ved bruk av

egenvurderingsskjemaet. Denne tilbakemeldingen vil imidlertid foreligge etter at læreprosessen er over, og tilbakemelding vil ikke kunne anvendes umiddelbart. Ifølge Shute (2008) vil tilbakemeldinger som blir gitt i etterkant av læreprosessen, kun ha verdi for elever som er faglig sterke og selvregulerte, ettersom disse elevene har mulighet for å generalisere informasjonen til å gjelde neste læreprosess. Sadler (1989) påpeker også at tilbakemeldingene må gis under læreprosessen, slik at elevene kan anvende informasjonen til å endre sine læringsstrategier. Ifølge Brown og Harris (2013) er det nivået på elevenes mentale engasjement som avgjør kvaliteten på elevenes egenvurdering, og det er sannsynlig at elevene ikke er mentalt engasjert i læreprosessen når de blir bedt om å vurdere den kunnskapen de har tilegnet seg. Tilbakemeldinger som kommer i etterkant av elevenes læreprosess, vil slik utgjøre en risiko for at elevene ikke tar et metakognitivt perspektiv på egen læreprosess. Dermed er det også fare for at elevene ikke lærer å lære. På dette grunnlaget vil lærernes anvendelse av egenvurderingsskjemaet sannsynligvis ikke fremme hensikten med egenvurderingsskjemaet.

Videre et det funn fra denne studien som viser at lærerne forstår bruk av egenvurderingsskjemaet på ulike måter. Lærer 1 viser en uansvarlig profesjonsutøvelse når det gjelder å forstå hensikten med egenvurdering, idet læreren kun legger vekt på at elevene skal bli bevisst på hva de har lært. Dermed har ikke læreren forståelse for at elevene også må vurdere hvilke strategier de anvender for oppnå et bedre læringsresultat. Det er slik sannsynlig at elevene ikke utvikler sine evner til å ta et metakognitivt perspektiv på egen læring, selv om læreren kan dokumentere at elevene får oppfylt sine rettigheter til undervisningsvurdering ved bruk av egenvurderingsskjemaet.

Lærer 2 viser imidlertid en ansvarlig profesjonsutøvelse ved at læreren benytter egenvurderingsskje-

maet for å dokumentere at undervisningsvurdering er gitt i samsvar med de regler som er etablert for profesjonsutøvelsen (Utdanningsdirektoratet 2010). På denne måten er profesjonsutøvelsen ansvarlig, fordi lærer 2 også er vel vitende om at elevene ikke utvikler sine selvreguleringsferdigheter ved hjelp av dette skjemaet slik egenvurdering beskrives som vitenskapelig fenomen av Sadler (1989) og Black og William (2009) samt Hattie og Timperley (2007). Lærer 2 viser slik til en bevissthet om hvordan elevene lærer å lære, og dermed er det sannsynlig at læreren fremmer elevenes evne til å ta et metakognitivt perspektiv på egen læring i andre læringssituasjoner. Olaussen (2009) samt Brown og Harris (2013) påpeker at elevenes muligheter til å utvikle selvregulerte læringsferdigheter forutsetter at læreren setter seg selv i en posisjon til å gi elevene tilbakemeldinger som fremmer deres mentale engasjement.

Lærernes anvendelse av egenvurderingsskjemaet kan betraktes som en forventet gjennomføring av egenvurdering for å sikre kvaliteten ved opplæringen, og slik en ansvarlig profesjonsutøvelse når det gjelder å oppfylle elevenes rettigheter til å vurdere egen læring (Utdanningsdirektoratet 2010, 2013). På dette grunnlaget mener både Grant (2012) og Imsen (2009) at eksterne styringsstrategier gir profesjonsfaglige utfordringer når evalueringene bidrar til å definere hva pedagogisk arbeid skal dreie seg om.

Imidlertid vil egenvurderingsskjemaene bidra til å redusere kompleksiteten i undervisningen for lærerne, siden funn fra flere studier viser at lærerne opplever det som utfordrende å tilrettelegge for elevenes egenvurdering (Hodgson et al. 2010; Sandvik et al. 2012; Throndsen et al. 2009). Ifølge Mausethagen (2013) vil også nyutdannede lærere i større omfang enn lærere med flere års yrkeserfaring akseptere og tilpasse seg kontrollsystemet, mens erfarne lærere viser til profesjonsutøvelsens selvstendighet for

å fremme en ansvarlig undervisning. Dermed er det usannsynlig at lærere vil overprøve gyldigheten som foreligger i egenvurderingsskjemaenes, siden skjemaene er utviklet på bakgrunn av forskningsbasert kunnskap med høy kvalitet. I tillegg viser Hodgson et al. (2010) at lærere ikke har kjennskap til strategier som trener elevenes evne til å ta et metakognitivt perspektiv på egen læreprosess. Bruk av egenvurderingsskjema vil slik medføre risiko at lærerne kan slutte seg til rutiner for å utøve sin profesjonsutøvelse av egenvurdering, fordi det er mulig å bruke egenvurderingsskjemaet uten vitenskapelig kunnskap om egenvurdering. Dermed vil det også være en fare for at elevene ikke lærer å ta et metakognitivt perspektiv på egen læring.

### **Elevenes opplevelse av å lære ved hjelp av egenvurderingsskjemaet**

Funn fra studien viser at elevene opplever egenvurderingsskjemaet som nyttig, men ikke læringsfremmende. Nyttien er knyttet til informasjonen i skjemaet om hvordan de ligger an med hensyn til karakterer, og en slik form for tilbakemelding er ifølge Sadler (1989) en meningsfortettet informasjon som ikke kan anvendes for å regulere egen læreprosess. Videre påpeker elevene at egenvurderingsskjemaet involverer foreldrene i deres skolehverdag, selv om de også påpeker at de ikke lærer verken mer eller bedre ved å bruke egenvurderingsskjemaet. Elevene trekker frem at de lærer av dialogen de har med lærerne. Dermed indikerer dette at egenvurderingsskjemaet ikke fremmer en dialog om læreprosessen slik at elevene kan anvende tilbakemeldingene som blir gitt til dem i egenvurderingsskjemaet fra læreren, til å lære å lære.

Funn fra studien tyder på at egenvurderingsskjemaet ikke legger til rette for en dialog om elevenes læring. Videre er heller ikke elevene engasjert i læreprosessen idet de vurderer egen læring ved hjelp

av egenvurderingsskjemaet, og elevene får slik ikke oppklart sin forståelse av fagstoffet under vurderingsprosessen. I tillegg viser funn fra studien at bruk av egenvurderingsskjemaet ikke nødvendigvis fremmer refleksjoner over hvordan kunnskapen er tilegnet. Funn fra studien indikerer at egenvurderingsskjemaet fremmer en rapportering på hvilket arbeid elevene har utført, mens hensikten med egenvurdering er å hjelpe elevene til å vurdere strategiene for læring under læreprosessen (Sadler 1989; Black og Wiliam 2009). Konsekvensen er at elever som ikke er selvregulerte under læreprosessen, sannsynligvis ikke vil utvikle sine egenvurderingsferdigheter ved bruk av egenvurderingsskjemaet, selv om egenvurderingsskjemaet er beskrevet som god strategi for å fremme selvregulert læring (Utdanningsdirektoratet 2013).

Videre handler enhver vurdering om å vurdere noe som bedre enn noe annet. Det innebærer at elevene må ha kjennskap til noen strategier for å kunne vurdere en strategi som bedre enn en annen for innfri målet med opplæringen. Ifølge Zimmerman (2001) og Hopfenbeck (2011) vil denne betraktningen innebære at utviklingen av elevenes selvreguleringsferdigheter utvikles når lærerne lar elevene få anvende ulike strategier under læreprosessen. På denne måten kan elevene lære å lære, og det er slik sannsynlig at de elevene som allerede er selvregulerte, har vurdert egen læring under læreprosessen slik Sadler (1989) beskriver egenvurdering. Dermed vil også egenvurderingsskjemaet være overflødig for selvregulerte elever, samtidig som det ikke er anvendelig for å utvikle elevens evne til å ta et metakognitivt perspektiv på egen læring. Dermed oppstår det et paradoks ved bruk av egenvurderingsskjemaet, idet funn fra studien indikerer at vurderingsformen forsterker de sosiale forskjellene mellom elevene, selv om intensjonen er å utjevne disse. Dette innebærer at egenvurderingsskjemaet kun har dokumenteringsverdi for en ansvarlig profesjonsutøvelse, og denne

profesjonsutøvelsen er uansvarlig ut fra intensjonen om å kunne gi bedre læring for elevene.

### Avslutning

Denne gjennomgangen har vist at bruk av egenvurderingsskjema ser ut til å være en paradoksal vurderingsform. Dette henger sammen med at lærerne først kommer i posisjon til å gi ansvarlige tilbakemeldinger etter at elevene har erfart læreprosessen, selv om intensjonen er å hjelpe elevene til å ta et metaperspektiv på egen læring mens de lærer. Dermed ser det ut til at elevene må være selvregulerte for å kunne anvende egenvurderingsskjemaet, samtidig som de ikke har behov for dette skjemaet siden de

på denne måten trener på noe de behersker. Videre fremstår det også som et paradoks at lærerne kan dokumentere sin ansvarlighet som ansvarlige profesjonsutøvere samtidig som vurderingen ikke tjener den hensikten den skal tjene, idet elevene ikke lærer å lære ved hjelp av egenvurderingsskjemaet. På dette grunnlaget støttes en uansvarlig profesjonsutøvelse som ansvarlig, og konsekvensen er at lærere har en rutinemessig gjennomføring av egenvurdering idet egenvurderingsskjemaet bidrar til å sette en standard for profesjonsutøvelsen. Dermed ser det også ut til at dokumenteringen av det ansvarlige uansvarlige får høyere verdi enn at elevene utvikler evnen til å lære å lære.

---

### Litteratur

- Black, P. & Wiliam, D. (1998a): «Assessment and classroom learning. Assessment in Education». I *Principles, Policy & Practice*, 5(1), s. 7–74.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998b): *Inside the black box. Raising standards through classroom assessment*. Kings College, London School of Education.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009): «Developing the theory of formative assessment». I *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), s. 5–31.
- Brown, G.T.L. & Harris, L.R. (2013): «Student self-assessment». I McMillan, J. H. (red.): *SAGE handbook of classroom assessment*. SAGE.
- Danielsen, A.G. (2010): «Lærerenes møte med elever og selvregulert læring på ungdomstrinnet». I *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(6), s. 462–475.
- Forskrift til opplæringsloven (2006): *Forskrift til opplæringsloven*, FOR-2006-06-23-724 (sist endret: For-2012-08-22-822). Hentet 20.6. 2013 på <http://www.lovdata.no/cgi-wift/ldles?doc=sf/sf/sf-20060623-0724.html>.
- Grant, L. (2012): «Cross-sector moderation as a means of engaging staff with assessment and teaching pedagogy». I *Policy Futures in Education*, 10(4), s. 434–446.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007): «The power of feedback». I *Review of Educational Research*, 77(1), s. 81–112.
- Harlen, W. (2006): «On the relationship between assessment for formative and summative purposes». Gardner, I.J. (red.): *Assessment and learning*. SAGE.
- Hodgson, J.; Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012): *Sammenhengen mellom undervisning og læring: En studie av lærernes praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. Sluttrapport*. (NF-rapport nr. 4, 2012). Nordlandsforskning.
- Hodgson, J.; Rønning, W.; Skogvold, A.S. & Tomlinson, P. (2010): *Vurdering under Kunnskapsløftet: Læreres begrepsforståelse og deres rapporterte og faktiske vurderingspraksis*. (NF-rapport nr. 17, 2010). Nordlandsforskning.
- Hopfenbeck, T.N. (2011): «Fra teoretiske modeller til klasseromspraksis: Hvordan fremme selvregulert læring?» I *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(5), s. 360–373.
- Imsen, G. (2009): «Lærernes profesjonalitet og nye styringsregimer». I *Bedre skole*, 1, s. 42–49.



- Kluger, A.N. & DeNisi, A. (1996): «The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory». I *Psychological Bulletin*, 119(2), s. 254–284.
- Kunnskapsdepartementet. (2006): *...Og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring*. (St.meld. nr. 16, 2006–2007). Hentet 10.2.2015 på <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-16441395/?docId=STM200620070016000DDDEPIS&ch=1&q=>.
- Kvalitetsutvalget (2002): *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderings-system av norsk grunnopplæring*. (NOU 2002:10). Hentet 10.2.2015 på <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nou-2002-10/145378/?docId=NOU200220020010000DDDEPIS&ch=1&q=>.
- Mausestaden, S. (2013): «Accountable for what and to whom? Changing representations and new legitimization discourses among teachers under increased external control». I *Journal of Educational Change*. Hentet 5.2.2015 <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-013-9212-y>.
- Olaussen, B. (2009): «Arbeidsplaner i skolen: En kontekst for utvikling selv-regulert læring? Refleksjoner etter en studie på småskoletrinnet». I *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(3), s. 189–200.
- Opplæringslova (1998): *Opplæringslova*, LOV-1998-07-17-61 (siste endret: LOV-2012-06-22-53)(2012). Hentet 20.6. 2013 på [http://www.lovdatabank.no/cgi-wif/wiftdles?doc=/app/gratis/www/docroot/all/nl-19980717-061.html&emne=OPPLÆRINGSLOV\\*&](http://www.lovdatabank.no/cgi-wif/wiftdles?doc=/app/gratis/www/docroot/all/nl-19980717-061.html&emne=OPPLÆRINGSLOV*&).
- Postholm, M.B. (2010): *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. utgave. Universitetsforlaget.
- Rasmussen, J. (2004): *Undervisning i det refleksivt moderne. Politik, profesjon, pædagogik*. Hans Reitzels Forlag.
- Sadler, D.R. (1989): «Formative assessment and the design of instructional systems». I *Instructional Science*, 18, s. 119–144.
- Sandvik, L.V.; Engvik, G.; Fjørtoft, H.; Langseth, I.D.; Aaslid, B.E.; Mordal, S. & Buland, T. (2012): *Vurdering i skolen: Intensjoner og forståelser. Delrapport 1 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Hentet 10.2.2015 på <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/fivis.pdf?epslanguage=no>.
- Shute, V. (2008): «Focus on formative feedback». I *Review of Educational Research*, 78(1), s. 153–189. Hentet 9.2.2015 [http://myweb.fsu.edu/vshute/pdf/shute%202008\\_b.pdf](http://myweb.fsu.edu/vshute/pdf/shute%202008_b.pdf)
- Throndsen, I.; Hopfenbeck, T.N.; Lie, S. & Dale E.L. (2009): *Bedre vurdering for Læring: Rapport fra «Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse»*. Utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Utdanningsdirektoratet. (2010): *Udir – 1 – 2010 – Individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring etter forskrift til Opplæringsloven kapittel 3 dato 11.8.2010*. Hentet 24.6.2013 på [http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2010/5/Udir\\_1\\_2010\\_Individuell\\_vurdering\\_i\\_grunnskolen\\_og\\_videregaende\\_opplaring.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2010/5/Udir_1_2010_Individuell_vurdering_i_grunnskolen_og_videregaende_opplaring.pdf?epslanguage=no).
- Utdanningsdirektoratet (2013): *Vurdering for læring*. Hentet 29. 7. 2013 på <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Vurderingsverktoy/Slik-kan-du-involvere-elevene-i-egen-laring/>.
- Zimmerman, B.J. (2001): «Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis». I Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. (red.): *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. 2. utgave. Lawrence Erlbaum Associates.