

Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)

RAPPORT | SIST ENDRET: 30.01.2019

Innhold

1. Innledning

- 1.1 Bakgrunn
- 1.2 Hva betyr vurdering for læring i satsingen?
- 1.3 Formål og virkemidler i utviklingsarbeidet
 - 1.3.1 Formål
 - 1.3.2 Organisering av på satsingen og valg av virkemidler
 - 1.3.3 Rammer for satsingen
- 1.4 Økonomiske rammer
- 1.5 Kunnskapsgrunnlag i utvikling
- 1.6 Satsingen beskrevet i tall

2. Hvordan vurderer vi måloppnåelsen i satsingen?

- 2.1 Kildegrunnlag for denne rapporten
- 2.2 Å vurdere måloppnåelse på komplekse utviklingsprosesser
- 2.3 Tegn på endring av praksis

3. Hva har satsingen ført til?

- 3.1 En mer læringsorientert vurderingskultur
 - 3.1.1 Økt kompetanse på læringsfremmende vurdering
 - 3.1.2 Positiv endring av vurderingspraksis
 - 3.1.3 Et mer felles vurderingsspråk?
- 3.2 Økt læreplanforståelse og mer aktiv bruk av læreplanen
 - 3.2.1 Nedgang i antall klager på standpunktkarakter
- 3.3 Økt kompetanse på å drive lærende prosesser

- 3.4 Skoleeiere og skoleledere er pådrivere i utviklingsarbeidet
 - 3.4.1 Vurdering for læring i spesialundervisningen
- 3.5 Positiv effekt av samspill med andre nasjonale tiltak
- 3.6 I hvilken grad videreføres utviklingsarbeidet lokalt?

4. Fortsatt behov for å videreutvikle praksis

- Vurderingspraksis og fagfornyelsen

Referanser

1. Innledning

I 2010 etablerte Utdanningsdirektoratet (Udir) den fireårige nasjonale satsingen *Vurdering for læring* for å gi støtte i arbeidet med å videreutvikle en mer læringsfremmende vurderingspraksis og vurderingskultur. Satsingen ble videreført fra 2014 til 2018, som en oppfølging av Meld.St 20 (2012-2013) *På rett vei*. Kompetanseutvikling i vurdering for læring og lærende nettverk som arbeidsmetode har vært sentralt i satsingen.

Målgruppe har vært offentlige skoleeiere med et utvalg skoler, voksenopplæring, PPT og lærebedrifter. I tillegg har også friskoler deltatt.

Formålet med denne rapporten er å presentere de samlede erfaringene fra satsingen (2010-2018) og dokumentere hva som er oppnådd. Rapporten formidler også innsikt i utviklingsarbeid knyttet til endring av vurderingspraksis. Erfaringer og kunnskap fra satsingen kan være nyttige i det videre arbeidet med kompetanseutvikling og andre store satsinger både innenfor vurderingsfeltet og andre områder.

Kort oppsummert: Hva har satsingen på *Vurdering for læring* ført til?

Selv om det er vanskelig å isolere enkeltårsaker til endringer i vurderingspraksis, foreligger det samlet sett god dokumentasjon som viser at deltakelse i satsingen har ført til:

- En mer læringsorientert vurderingskultur
- Økt kompetanse og positiv endring av vurderingspraksis
- Økt læreplanforståelse og mer aktiv bruk av læreplanen
- Et mer felles vurderingsspråk
- Økt kompetanse på lede utviklingsarbeid og drive nettverk

I tillegg har satsingen bidratt til:

- Å holde vurdering høyt oppe på agendaen i sektor
- Å forsterke skoleeiers bevissthet om ansvaret de har for skolenes og lærebedriftenes vurderingspraksis

Det har vært stadig økende interesse for vurdering generelt og vurdering for læring spesielt i løpet av satsingsperioden. Kunnskapsgrunnlaget om vurderingspraksis i norsk skole har blitt betydelig styrket i løpet av perioden ved at antall forskningsprosjekter og doktorgrader som omhandler vurdering har økt markant siden 2010. Resultatene blir utdypet i del 3.

1.1 Bakgrunn

I St.meld.16 (2006-2007) *".. og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring"*, ble utfordringene på vurderingsfeltet oppsummert i fire punkter:

- regelverket for individvurdering oppfattes ikke som klart nok
- både lærerutdanningen og skolen mangler tilstrekkelig kompetanse
- det er svak vurderingskultur og vurderingspraksis i skolen
- det er forsket lite på individvurdering i Norge

Bakgrunnen for den nasjonale satsingen på læringsfremmende vurdering var blant annet at lærere etterlyste tiltak som kunne styrke lærerens og skolens vurderingskompetanse, inkludert hvordan vurdere elevenes måloppnåelse, i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet. Funn fra evalueringen av Reform 97 viste at vurderingspraksisen på barnetrinnet bar preg av allmenn ros, individrelatert vurdering og fravær av eksplisitte, klare faglige standarder (Klette 2003). I tillegg uttrykte OECD (2005) bekymring for norske elevers utvikling og for at de ikke ble godt nok fulgt opp. I følge OECD kunne et større fokus på systematisk oppfølging begrense omfanget på det de betraktet som en uforholdsmessig stor andel elever i et såkalt «etterslep av lavt presterende»¹.

Prosjekt Bedre vurderingspraksis ble etablert av Udir våren 2007 som en oppfølging av St.Meld.16. Prosjektet hadde to hovedoppgaver

1. å prøve ut nasjonale kjennetegn på måloppnåelse
2. foreslå et klarere regelverk -forskrifter om individuell vurdering

Konklusjonene fra utprøvingen var ikke entydige, men både sluttrapporten fra forskerne og direktoratets egen sluttrapport anbefalte en fortsatt nasjonal satsing på å videreutvikle vurderingskompetansen i grunnopplæringen (Thronsen m. fl. 2009, Udir 2009)².

Høsten 2009 ble ny forskrift om individuell vurdering fastsatt, og ett år senere kom rundskrivet som utdypet forskriftens bestemmelser. Forskriftene fikk et tydelig læringsfokus i bestemmelsene om undervisvurdering. Blant annet ble fire forskningsbaserte og bredt anerkjente prinsipper for vurdering for læring forskriftsfestet. Formålet med individuell vurdering ble tydeliggjort og forskriften var fortsatt eksplisitt på koblingen mellom vurdering og tilpasset opplæring (Rundskriv Udir nr. 1 – 2010).

Som en følge av erfaringene i prosjektet Bedre vurderingspraksis, fikk Udir i 2009 oppdrag fra KD å iverksette en videre systematisk satsing på vurdering, både for å videreutvikle vurderingskulturen og for å oppnå en bedre vurderingskompetanse og vurderingspraksis.

¹ "tail of underachievers"

² I sluttrapporten til Kunnskapsdepartementet (KD) anbefaler Utdanningsdirektoratet (Udir) bl.a. en videre satsing på vurdering og læring. Lenke til rapporten:

https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/bedre_vurderingspraksis_sluttrapport_til_kd.pdf

1.2 Hva betyr vurdering for læring i satsingen?

Vurdering for læring er ofte brukt som et synonym for det forskningsbaserte begrepet formativ vurdering. I satsingen refererer begrepene vurdering for læring og undervisvurdering til det samme. For å understreke at undervisvurderingen skal fremme læring, ble begrepet vurdering for læring brukt i denne satsingen. Vurdering for læring/undervisvurdering handler om at informasjonen om elevenes og lærlingens kompetanse og utvikling gir retning for planlegging og gjennomføring av opplæringen.³

Fire forskningsbaserte og forskriftsfestede prinsipper for læringsfremmende undervisvurdering har vært sentrale innholdselementer:

Elever og lærlinger lærer mer og bedre når de

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

Forståelsen av læringsfremmende undervisvurdering er knyttet til et bredt vurderingsbegrep der vurdering er en integrert del av den daglige opplæringen. Et bredt vurderingsbegrep tar utgangspunkt i at det er

glidende overganger mellom vurdering, undervisning og veiledning (Dysthe 2008). Et bredt vurderingsbegrep innebærer systematikk og konsekvens i gjennomføring av opplæringen, basert på et produktivt samspill mellom lærer og elev, og med kontinuerlige vurderinger/tilbakemeldinger som en integrert del av undervisningen. Dette innebærer også en konsekvent holdning til prøver med rutiner for oppfølging og stor grad av elevinvolvering fra første stund.

Satsingen har hatt fokus på ulike dimensjoner og sammenhenger ved vurdering for læring, blant annet:

De fire prinsippene for god undervisvurdering og sammenheng mellom disse som bl.a. innebærer egenvurdering, selvregulert læring og involvering av elever og lærlinger.

Sammenheng mellom prinsippene, kompetansebegrepet og læreplananalyse. Sammenheng mellom lokalt arbeid med læreplaner og vurdering for læring, inkludert å planlegge for læring. Sammenheng mellom undervis- og standpunktvurdering Utvikling av vurderingsskjønn og tolkningsfellesskap. Hvordan jobbe med/bruke prøver læringsfremmende i undervisvurderingen. Betydningen av et godt læringsmiljø som en forutsetning for vurdering for læring

Sluttvurdering, i motsetning til undervisvurdering, blir ofte omtalt som *summativ* vurdering eller vurdering av læring. Formålet med sluttvurdering er imidlertid å gi informasjon om kompetansen i faget ved *endt opplæring*. *Summativ* vurdering gir informasjon om hvor langt eleven har nådd i forhold til oppsatte læreplanmål/kompetansemål. Det er ikke noe strengt skille mellom formativ og summativ vurdering, eller vurdering *for* og *av* læring.⁴ Distinksjon handler om *intensjonen* bak vurderingen og ikke om ulike former for vurdering (Dysthe 2008). For at undervisvurderingen skal bidra til læring og gi informasjon om elevens og lærlingens kompetanse, må den også bestå av vurdering av læring. Det er imidlertid en forutsetning at vurderingsinformasjonen blir brukt til å støtte videre læring.

I utviklingsarbeid er det generelt en fare for at praksis reduseres til et sett av prosedyrer og teknikker uten at den grunnleggende forståelsen for idéene som ligger til grunn for praksis er tilstede. Konsekvensen kan være at det påvirker læringsarbeidet negativt og at det ikke skjer endring i praksis etter intensjonen. Innen forskning på vurdering for læring er «*the spirit vs. the letter*» en kjent problemstilling og en utfordring ved formidling av innhold og hvordan innholdet forstås og praktiseres; å forstå meningen og/eller følge fremgangsmåten (Marshall & Drummond 2007). En viktig problemstilling i satsingen har derfor vært hvordan vi kan motvirke en instrumentell tilnærming der vurdering for læring reduseres til et sett av teknikker og prosedyrer mer enn en reflektert og begrunnet praksis.

Vurdering for læring – også prinsipper for lærings- og utviklingsarbeid i organisasjonen

Prinsippene for god undervisvurdering (vurdering for læring) gjelder ikke bare overfor elever og lærlinger, men kan med fordel også anvendes i alt lærings- og utviklingsarbeid, inkludert i kompetanseutviklingstiltak, på alle nivå i organisasjonen. Å praktisere prinsippene på «seg selv» og overfor kollegaer vil kunne bidra til økt bevissthet om hvordan de påvirker egen læring, og dermed gi innsikt i hvordan de virker på elevene og lærlingene. I tillegg vil praktisering av prinsippene blant personalet være en modellering av prinsippene overfor elever og lærlinger.

Å praktisere prinsippene i organisasjonen kan for eksempel handle om å:

- gjøre alle involverte kjent med målsetninger og forventninger
- gi læringsfremmende tilbakemeldinger på alle nivå
- involvere i planlegging, gjennomføring og oppfølging av utviklingsarbeidet
- jobbe kunnskapsbasert, legge til rette for refleksjon over praksis og justere fremdriften underveis

³ Forståelsen av vurdering for læring bygger på definisjonen til Assessment Reform Group (ARG) (2002): "Assessment for Learning is the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there." Definisjonen til ARG fremhever prosessen med å samle og tolke informasjon om elevenes læring, og hvordan den skal brukes av elever og lærere i læringsarbeidet.

⁴ Many people talk about formative assessment and formative assessment, but again, it does not make sense to use the words formative and summative to describe assessments because the same assessment can function both summatively and formatively (Dylan William 2017).

1.3 Formål og virkemidler i utviklingsarbeidet

1.3.1 Formål

Det overordnede målet for satsingen har vært å gi skoleeier, skoler og lærebedrifter støtte i arbeidet med å videreutvikle en mer læringsfremmende vurderingspraksis og vurderingskultur.. Dette ville vi oppnå ved å øke kompetansen og forståelsen for vurdering som et redskap for læring.

Satsingen har hatt en mer fagovergripende tilnærming til vurdering for læring for å få frem de mer overordnede faglige og pedagogiske prinsippene som ligger til grunn. Dette for å skape felles rammer og forståelser for «den grunnleggende idéen» uavhengig av fag. Denne tilnærmingen krever imidlertid at det skjer en «omsetting» for å gjøre vurdering for læring fagspesifikk for det enkelte fag. Å se sammenhengen mellom læreplanen i det enkelte fag og prinsippene for god undervisningsvurdering i lokalt arbeidet med læreplaner har derfor vært fremhevet og vektlagt i satsingen.

Satsingen har også hatt som mål å bidra til økt regelverkforståelse og støtte implementeringen av vurderingsforskriften på skolene, i lærebedriftene, i kommunene og i fylkeskommunene.

1.3.2 Organisering av på satsingen og valg av virkemidler

Skoleeier var ansvarlig for å drive satsingen lokalt. Dette er i tråd med skoleeiers ansvar for å sikre at rettighetene til elevene og lærlingene til vurdering blir oppfylt, jf. forskriftens bestemmelser.⁵

Utformingen av satsingen og valg av virkemidler har blant annet vært basert på erfaringene fra andre nasjonale satsinger og det skotske *Assessment Is For Learning Development Programme* (2000-2008).⁶

En viktig faktor i endringsarbeid er at arbeidet foregår over et visst tidsrom. Å endre skolekulturer tar tid, gjerne tre til fem års hardt arbeid med nøye planlegging og utholdenhet før arbeidsmåter og prinsipper i et utviklingsprosjekt blir en naturlig del av skolens praksis eller kultur (Fullan 2007). Om skolen ikke arbeider systematisk over en lengre tidsperiode vil den gamle praksisen lett reetableres. Forskning og erfaringer fra skoleutviklingsprosjekter tilsier også at det er en kritisk fase idet en satsingsperiode eller et prosjekt tar slutt og nye måter å jobbe på skal overta gammel praksis (UiO 2009). Et sentralt spørsmål blir derfor hvordan skolen og skoleeier kan skape endringer og strukturer som gir varige utviklingsresultater.

For å nå flest mulig skoleeiere, valgte Udir en kortere deltakerperiode enn tre til fem år. Skoleeiere i de fire første puljene fra 2010-2014 deltok i 16 måneder. Basert på erfaringer i den første delen av satsingen ble deltakerperioden utvidet til i 24 måneder for de siste tre puljene fra 2014-2018.

Et viktig virkemiddel har vært å bygge opp kompetanse, og å støtte skoleeierne i endringsarbeidet, slik at de har fått mest mulig ut av deltakelsen og viderefører arbeidet etter deltakerperioden.

Intensjonen er at skoleeierne legger en plan for hvordan de sprer erfaringer og viderefører utviklingsarbeidet etter deltakelsen i satsingen, jf. grunnlagsdokument og invitasjonsbrev.⁷ Det har imidlertid vært opp til den enkelte skoleeier hvordan de følger opp disse planene følges opp.

⁵ Ved opplæring i bedrift er det lærebedriften som oppfyller lærlingen sin rett til vurdering.

⁶ Skottland har støttet seg mye på forskningen til Assessment Reform Group når det gjelder vurdering og Dr. Michael Fullans teorier om endring og skoleutvikling.

⁷ Et av kravene for utbetaling av midler er bl.a at skoleeier i plan for deltakelse skal redegjøre for hvordan arbeidet skal videreføres og hvordan erfaringer skal komme alle skoler og lærebedrifter i kommunen eller fylkeskommunen til gode. Skoleeier skal også beskrive planer for videreføring og spredning i sluttrapporten.

1.3.3 Rammer for satsingen

Grunnlagsdokument⁸ i satsingen beskriver bakgrunnen og målsetting. Det gir også en beskrivelse av

- felles prinsipper
- føringer for innhold og organisering
- aktørenes rolle og ansvar

Grunnlagsdokumentet ble revidert etter ett år på bakgrunn av kunnskap og erfaringer, og ble også revidert i forbindelse med videreføring av satsingen 2014-2018.

Invitasjon⁹ til deltakerne i hver av puljene utdypet skoleeiers ansvar, forventninger og kriterier for deltakelse og finansiering. Invitasjonsbrevet er basert på grunnlagsdokumentet. Udirs mal for skoleeiers plandokument for satsingen og mal for skoleeiers underveis- og sluttrapport ga føringer for

- innhold
- organisering
- vurdering av satsingen lokalt

Oversikt over føringer for innhold og organisering, og nasjonale tiltak til støtte for utviklingsarbeidet kommer frem i denne tabellen:

Føringer for innhold og organisering (Få prinsipper – stort lokalt handlingsrom)	Nasjonale tiltak til støtte i utviklingsarbeidet
<ul style="list-style-type: none"> • Fire prinsipper for god undervisvurdering skal være utgangspunktet for utviklingsarbeidet • Undervisvurdering skal være en integrert del av læringsarbeidet • Samarbeid og dialog i lærende nettverk • Satsingen skal være praksisnær • Frivillig deltakelse • Tydelig ansvarsfordeling 	<ul style="list-style-type: none"> • Fagsamlinger for skoleeierne i satsingen • Skolebasert kompetansetilbud på nett i vurdering for læring (SkoleVFL-MOOC) • Nettressurser på Udir.no • Regionale konferanser • Fylkesvise fagdager om lokalt arbeid med læreplaner og vurdering, og om standpunktvurdering

⁸ Lenke til grunnlagsdokumentet i satsingen: <https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/grunnlagsdokument-2014-2017.pdf>

⁹ Invitasjonsbrev har vært sendt ut til deltakelse i hver av de syv puljene.

1.4 Økonomiske rammer

Den totale økonomiske rammen for satsingen i perioden 2010-2018 har vært på ca. 148 mill.¹⁰ hvorav omtrent 93 mill. ble tildelt som stimuleringsmidler til skoleeier. Midlene har ellers dekket kostnader til gjennomføring av Udirs samlinger for skoleeiere, to runder med regionale konferanser¹¹, forskning om vurdering, samarbeid med eksterne fagpersoner, administrasjon hos fylkesmannen, utvikling av nettressurser, utvikling av SkoleVfl-MOOC og finansiering av deltakeravgift. Midlene har også dekket fylkesvise samlinger om sammenhengen mellom lokalt arbeid med læreplaner og vurdering og fagdager om standpunktvurdering.

Det har vært utbetalt et engangsbetrag inntil kr 260 000,- per kommune, inntil kr 760 000,- per fylkeskommune og inntil kr 100 000,- per privat skoleeier. Skoleeier har disponert midlene ut fra forhåndsdefinerte kriterier. Forutsetningen var at kommunene deltok med tre skoler, fylkeskommunen med 5 videregående skoler og 3 lærebedrifter/opplæringskontor. Midlene har blitt redusert ved færre deltakerskoler.

Stimuleringsmidler til skoleeier¹² har vært øremerket til blant annet frikjøp av skoleeiers ressursperson(er),¹³ som har hatt en dedikert rolle for å drive utviklingsprosessen. I tillegg har midlene dekket oppstartsamling og utgifter til møter og samlinger i lokale nettverk underveis. Betingelsen var at

skoleeier bidro med egne midler i tillegg - i forbindelse med deltakelsen for å drive satsingen lokalt.

Flere kommunale skoleeiere, f.eks. i interkommunale nettverk, har valgt å samarbeide og dele på midlene. I tillegg har flere fylkesmenn satt i gang samarbeid mellom skoleeiere for å dele på midler og/eller fordele midlene på de ulike skoleeiernettverkene i fylket. Slik fikk flere skoleeiere og skoler delta. I flere fylker har derfor alle skoleeierne deltatt i satsingen.

Universitet- og høyskolesektoren har ikke mottatt egne midler. Intensjonen har vært at midlene går til skoleeier som ansvarlig for kompetanseutviklingen, og at de ev. må initiere samarbeid med eksternt fagmiljø utfra egne behov og planer.

¹⁰ Dette er tildelte midler totalt i satsingen. For enkelte år har det vært brukt mindre enn tildelte midler.

¹¹ I 2012 og 2018

¹² Udir har tildelt midler til skoleeier via Fylkesmannen.

¹³ Skoleeieren valgte ut en eller flere ressurspersoner som drev utviklingsarbeidet lokalt, både når det gjaldt innhold og organisering. I rapporten benytter vi begrepet skoleeier også når det henvises til skoleeiers ressursperson, da de representerer det samme.

1.5 Kunnskapsgrunnlag i utvikling

Fagfeltet formativ vurdering/vurdering for læring, har vært i kontinuerlig utvikling de siste 20 årene. I 1998 ble *Assessment Reform Group* etablert av en gruppe forskere i Storbritannia som en forskningsbasert motvekt til utviklingen av det forskerne anså som et rent testregime i England. I Norge kom formativ vurdering/vurdering for læring for alvor på dagsorden rundt 2008-2009 (Thronsen m.fl. 2009). Bestemmelsene om vurdering i forskriften ble endret med et tydeligere fokus på læringsfremmende undervisningsvurdering.

I første fase av satsingen var kunnskapsgrunnlaget i stor grad «dominert av» internasjonal forskning og erfaringer. Det forelå få storskala studier av implementering av vurdering for læring og lite kunnskap om hvor vellykket implementeringene hadde vært (Hopfenbeck & Stobart 2015). Med unntak av den nasjonale satsingen på vurdering i Skottland og en regional satsing i Ontario, var det få tilsvarende nasjonale eller regionale satsinger i større omfang på vurdering for læring å høste erfaringer fra. Det har derfor vært viktig å tilpasse internasjonal forskning og erfaringer med vurdering for læring til vårt utdanningssystem.

Kunnskapsgrunnlaget på vurderingsfeltet har imidlertid blitt betydelig styrket både parallelt med og som en del av satsingen. Det har vært en sterk økning i antall forskningsprosjekter og doktorgrader (og mastergrader) som omhandler vurdering siden satsingen startet i 2010.

Evalueringen av Kunnskapsløftet (EVA KL) bidro med kunnskap om sammenhengen mellom undervisning, vurdering og læring og hvilke deler av reformen som Utdanningsdirektoratet synes å ha lyktes med å få gjennomslagskraft for i skolene.¹⁴

I Forskningsrådets forskningsprogram *Utdanning 2020* (Norges forskningsråd 2009) har sammenhengen mellom vurderingsformer, læringsprosesser og læringsutbytte vært ett av fire prioriterte tema for forskning. Dette med bakgrunn i bl.a. behovet for mer kunnskap om sammenhenger mellom vurderingspraksis og læringsutbytte på alle nivåer i utdanningsløpet (Norges forskningsråd 2009).

I 2011 satte Udir i gang forskning for å øke kunnskapsgrunnlaget om vurderingspraksis i norske klasserom. NTNU fikk et 3-årig forskningsprosjekt på individuell vurdering i skolen (FIVIS 2011-2014). Hovedformålet var å undersøke hvordan individuell vurdering foregår i grunn- og videregående skole. Det var spesielt fokus på hvordan vurdering, stimulerer til læring og hva som kjennetegner ulike klasseromspraksis når vurdering brukes som redskap for læring, spesielt knyttet til fire prinsipper for underveisvurdering nedfelt i forskrift til opplæringsloven. I tillegg skulle også forskningsprosjektet se på halvårsvurdering og forholdet mellom underveis- og sluttvurdering. Forskningsprosjektet munnet ut i to delrapporter og én sluttrapport.¹⁵

I startfasen var satsingen et nybrottsarbeid, fordi det var lite kunnskap om vurdering for læring i en norsk sammenheng. Et viktig element i vurdering for læring er en aksept for at prøving og feiling er en del av læringsprosessen, på alle nivå. Vi i Udir satt ikke med alle svarene og valgte å innta rollen som lærende og utforskende for å få erfaringer med å utvikle vurderingsfeltet. Det har imidlertid vært en kontinuerlig balansegang å kombinere rollen som forvalter av regelverk og rammer med dialogbasert og utviklingsorientert ledelse av prosesser.

Selv om mål og rammer for satsingen i stor grad har vært uendret, har det faglige innholdet og opplegget utviklet seg gjennom hele satsingsperioden på bakgrunn av ny fagkunnskap, erfaring og tilbakemeldinger fra deltakerne og fagpersoner.

OECD (2013) påpeker at lærere og skoleledere har opplevd det som positivt at Udir ikke betraktet seg selv som eksperter, men at deltakerne på alle nivå var lærende og i en felles utviklingsprosess. I følge OECD ga flere skoleledere i denne undersøkelsen uttrykk for at de opplevde reell dialog og samarbeid med Udir, i motsetning til en toppstyrt prosess.

¹⁴ Nordlandsforskning (2011): <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Vurdering-under-Kunnskapsloftet-tredje-delrapport/>

Nordlandsforskning (2012): <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Undervisning-og-laring-i-Kunnskapsloftet/>

NIFU/ILS (2011): <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Underveis-men-i-svart-ulikt-tempo--tredje-delrapport/>

NIFU/ILS (2012): <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Kunnskapsloftet-som-styringsreform/>

¹⁵ Lise Vikan Sandvik m.fl (2012): [Vurdering i skolen. Intensjoner og forståelser. Delrapport 1.](#)

1.6 Satsingen beskrevet i tall

Deltakerperiode:

Fire puljer med skoleeiere deltok fra 2010 til 2014, hver pulje i 16 måneder. Udir arrangerte én oppstartsamling for skoleeierne og fem todagers samlinger for skoleeiers ressurspersoner i løpet av deltakerperioden.

Tre puljer med skoleeiere deltok fra 2014 til 2018, hver pulje i 24 måneder. Udir arrangerte én oppstartsamling for skoleeierne og seks todagers samlinger for skoleeiers ressurspersoner i løpet av deltakerperioden.

Deltakelse i løpet av satsingsperioden fra 2010 til 2018:

- 310 kommuner og samtlige 19 fylkeskommuner
- 1500 skoler og 55 lærebedrifter/opplæringskontor
- 102 private skoleeiere/friskoler
- Rundt 96 voksenopplæringsentre fordelt på 60 kommuner.
- Flere kommuner har involvert PPT i den lokale satsingen

Regionale konferanser

2012:Til sammen 1827 påmeldte; 425 i Trondheim, 387 i Tromsø, 612 Oslo og 403 i Bergen.

2018: Til sammen 1250 påmeldte; 266 i Trondheim, 201 i Tromsø, 475 i Oslo og 308 i Bergen.

SkoleVfl-MOOC:

I overkant av 630 skoler med ca. 19.000 lærere er i gang med eller har fullført modulene i det nettbaserte kompetansetilbudet etter lanseringen våren 2015 . Innholdet i SkoleVfl-MOOC har blitt revidert og videreutviklet etter første versjonen i 2015. Tilbudet er skolebasert, og beregnet gjennomføringstid er 2-4 semester.

2. Hvordan vurderer vi måloppnåelsen i satsingen?

Formålet med satsingen har vært å gi skoleeier, skoler og lærebedrifter støtte i arbeidet med å videreutvikle en mer læringsfremmende vurderingspraksis og vurderingskultur. Dette gjennom økt kompetanse og økt forståelse for vurdering som redskap for læring.

2.1 Kildegrunnlag for denne rapporten

Denne rapporten er basert på en sammenfatning og analyse av informasjon fra ulike kilder som sammen gir et bilde av gjennomføringen og hva som er oppnådd som et resultat av satsingen.

Tabellen nedenfor gir oversikt over de viktigste kildene:

Informasjonskilde	Beskrivelse
Skoleeiers rapportering	<p>Det har vært obligatorisk egenrapportering fra skoleeierne midtveis og til slutt i satsingsperioden utfra Udirs rapporteringsmal. Sluttrapporteringen skal beskrive:</p> <ul style="list-style-type: none">• hvordan de lokale utviklingsprosessene har vært gjennomført• hva som er oppnådd og tegn på praksisendringer• beskrive plan for videreføring av satsingen etter deltakerperioden <p>Skolene skal bruke rapportene som en del av det lokale utviklingsarbeidet for å følge med på utvikling av praksis, dokumentere læring og som utgangspunkt for videre planlegging. Rapportene har gitt embetene og Udir informasjon om utvikling i satsingen, og grunnlag for justeringer.</p>
Puljevise oppsummeringer av skoleeierrapportene	<p>Udir har, med hjelp av fylkesmennene, sammenfattet skoleeiernes rapporter for hver pulje. Disse oppsummeringene gir informasjon om utviklingstrekk innenfor hver pulje, og er dokumentasjon i satsingen og et grunnlag for videre arbeid med kompetanseutvikling innen vurdering for læring. Disse rapportene er ikke basert på forskningsbaserte resultater, men de viser likevel tendenser og gir grunnlag for refleksjon og diskusjon for videre oppfølging.</p>
Evaluerings av Udirs samlinger for skoleeiernes ressurspersoner	<p>Alle Udirs samlinger har blitt evaluert og informasjonen har blitt brukt systematisk som grunnlag for forbedringer og for å få informasjon om hvilke behov ressurspersonene har. Det er særlig hensynet til deltakernes læringsutbytte og læringsbehov på samlingene som har vært sentralt i evalueringene.</p>

Tilbakemeldinger fra FM	FM har gitt tilbakemeldinger via rapporteringen fra skoleeierne, via egne møter og via henvendelser.
Elev- og Lærlingundersøkelsen	<p>En viktig informasjonskilde for å følge utviklingen av vurderingspraksisen i klasserom og i lærebedrift på nasjonalt nivå, fylkes- og kommunenivå og skolenivå. Spørsmålene i undersøkelsene ble revidert i en tidlig fase av satsingen for å få mer kvalitativ god informasjon om elevenes og lærlingenes oppfattelse av vurderingspraksis er i tråd med prinsippene for god undervisvurdering.</p> <p>Elevundersøkelsen har ni spørsmål om vurdering for læring. Lærlingundersøkelsen har 14 spørsmål om vurdering for læring.</p>
Spørsmål til Skole-Norge (NIFU)	<p>Dette er Udirs halvårlige spørring til skoleeiere og skoleledere. Det har vært stilt egne spørsmål knyttet til vurdering for læring våren 2012, våren 2014 og våren 2017. Spørsmålene går til et utvalg respondenter som dekker hele sektoren, ikke bare de skoleeierne og skolene som er med i satsingen.</p> <p>NIFU utarbeider rapporter til hver spørring med analyse av resultatene.</p>
<p><i>Vurdering for læring. Resultater og analyser av skoler og skoleeieres svar på spørsmål om vurderingspraksis (NIFU 2017:4)</i></p> <p><i>Rapport om utviklingen i klager på standpunktkarakterer fra 2010 til 2015. (Udir 2015)</i></p>	<p>NIFU fikk et tilleggsoppdrag knyttet til <i>Spørsmål til Skole-Norge våren 2017</i> (jf. kolonnen over). Formålet var å få en mer utdypende innsikt i hva satsingen har ført til hos skoler og skoleeiere generelt og hos deltakere i satsingen.</p> <p>Kvantitative og kvalitative data fra fylkesmannsembetene og fylkeskommunene. En sammenstilling og analyse av klagestatistikken på standpunktkarakterer i grunnskolen og videregående opplæring. Rapporten gir også informasjon om embetenes og fylkeskommunene sin oppfattelse av vurderingspraksis i skolen.</p>
Tilsynsrapporter	<p>I perioden 2014-2017 har det vært gjennomført felles nasjonalt tilsyn med friskoler og offentlige skoler og deres skoleeiere med følgende deltemaer som omhandler individuell vurdering:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Skolens arbeid med opplæringen i fag – lokalt arbeid med LK06 - Undervisvurdering for å øke elevenes læringsutbytte - Undervisvurdering som grunnlag for tilpasset opplæring og spesialundervisning <p>I 2015 og 2016 kom i tillegg «undervisvurdering for å øke elevenes læringsutbytte» som et nytt tema.</p>

<p><i>Prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen. FIVIS (NTNU 2011-2014)</i></p>	<p>Målsetning med forskningsprosjektet var å bidra til økt kunnskap om vurderingspraksis i norske klasserom. Oppdraget er avgrenset til å undersøke vurderingspraksiser i fagene engelsk, norsk, matematikk og kroppsøving i grunnskolen og i Vg1 i videregående opplæring. Forskingen munnet ut i to delrapporter og en sluttrapport</p> <p>Selv om evaluering av Vurdering for læring- satsingen ikke var hovedformålet med forskningsprosjektet, består utvalget både av skoler som har deltatt og ikke deltatt i satsingen. Dette gir kunnskap om forskjeller og likheter i praksis i utvalget.</p>
<p><i>Hopfenbeck, T.N., A. Tolo, T. Florez og Y. El Masri (2013) Balancing Trust and Accountability? The Assessment for Learning Programme in Norway. A Governing Complex Education Systems Case Study. OECD</i></p>	<p>Satsingen ble valgt ut som ett av tre casestudier i OECD prosjektet Governing Complex Education Systems (GCES). Studien gir et bilde av kompleksiteten i utviklingsarbeid generelt, og var et viktig bidrag i satsingen og et grunnlag for justeringer i startfasen (OECD 2013). Rapporten gir flere anbefalinger for videre arbeid med vurdering for læring. Funn i studien er foretatt i en tidlig fase av satsingen og bygger på intervjuer med representanter fra alle nivå i forvaltningen og foresatte, fagforeninger, forskere og journalister. I tillegg er det foretatt en analyse av resultater på nasjonale prøver, analyse av omtale av VfL i media, dokumentanalyse og selvrapportering.</p>

2.2 Å vurdere måloppnåelse på komplekse utviklingsprosesser

En viktig problemstilling er hvordan vi kan følge med på utviklingen og vurdere måloppnåelse i en satsing som handler om å videreutvikle praksis på et komplekst fagområde, og som involverer aktører på alle nivå. Det har vært en nasjonal satsing, men også mange lokale (og andre nasjonale) satsinger knyttet til vurdering og læring.

Samlet sett foreligger det et bredt kildegrunnlag som kan gi et bilde på utviklingen av vurderingspraksis og vurderingskulturen i norsk skole generelt, og utviklingen på deltakerskolene spesielt (jf. 2.1). Det er imidlertid viktig å ta høyde for at det er mange faktorer som spiller inn, jf. oversikten under. Det er vanskelig å isolere enkeltårsak til endringer i skolenes og lærebedriftenes praksis, og derfor utfordrende å vise til kausale effekter i denne sammenhengen. Bruk av flere metoder og ulike, uavhengige kilder som viser tegn på utvikling, bidrar imidlertid til å gi et mer pålitelig og riktig bilde av situasjonen.

Faktorer som er viktig å ta høyde for i vurderingen av måloppnåelse i VfL-satsingen

Hvilket tidspunkt er riktig «målepunkt»? Endring av praksis tar tid (3-5 år). Deltakerperioden i satsingen er 1,5-2 år, noe som er relativt kort sett i forhold til hvor lang tid det tar for å oppnå endret praksis på alle deltakerskoler. En viktig del av satsingen har derfor vært å bygge kapasitet hos skoleeier slik at de viderefører arbeidet med å utvikle vurderingspraksis etter at deltakelse i den nasjonale delen av satsingen er over. Det bør tas høyde for hvorvidt skoleeier har hatt tilstrekkelig tid for å planlegge, forankre og rigge satsingen lokalt.

Hvor mange har vært involvert i satsingen lokalt? Skoleeier har valgt ulike strategier for hvor mange skoler som deltar i første omgang, og skoleledere har valgt hvor mange fra skolen som deltar. Deltakelse i satsingen betyr derfor ikke at alle skoler og lærere i kommunen/fylkeskommunen har vært involvert i like stor grad i utviklingsarbeidet.

Hva ser vi etter? Vurderingsfeltet er komplekst, og det er ikke én rettlinjert måte å utvikle vurderingspraksis på. Ulike innfallsvinkler kan føre til samme mål. I satsingen har det vært vektlagt både å utvikle kompetanse i vurdering for læring og hvordan drive lærende nettverk. Det er derfor viktig å ha en bred tilnærming til hvordan følge utvikling av læringsfremmende praksis.

Hva betyr god utvikling på skole- og skoleeiernivå? Deltakerne har hatt ulikt utgangspunkt, kapasitet og erfaring med vurdering og å drive utviklingsprosesser. Det har derfor vært åpnet for å velge ulike innfallsvinkler på innretningen av den lokale satsingen utfra hvilket ståsted skolene og kommunene har. Skoleeiers og skolenes utvikling av praksis bør derfor sees i sammenheng med hvor de var da de startet.

Hvordan skille effekter fra ulike satsinger? Flere nasjonale satsinger har foregått parallelt med Vurdering for læring (Vfl), for eksempel Ungdomstrinn i utvikling (UiU), Læringsmiljø og FYR. I tillegg har det vært mange lokale initiativ og satsinger. Mange av satsingene er forskjellige, men kan samtidig ha noen fellestrekk. Vfl er f.eks satt i sammenheng spesielt med UiU og Læringsmiljø. Spesielt ved større fagovergripende satsinger som tematisk griper inn i hverandre, kan deltakelse i flere satsinger gi en synergieffekt og ekstra drahjelp i utviklingsprosessen på skolene. Det kan også virke negativt hvis satsingene fremstår som fragmenterte og ikke sees i sammenheng.

2.3 Tegn på endring av praksis

Å reflektere over hva som er relevante tegn på utvikling av vurderingspraksis og identifisere hvilke kilder som gir adekvat informasjon i utviklingsarbeidet, har vært tematisert overfor skoleeiere i forbindelse med rapporteringen. Dette gjelder utvikling både på skoleeiernivå, skolenivå og i det enkelte klasserom. Å legge

for «snevre og/eller feil type kilder» til grunn vil kunne gi et misvisende bilde av i situasjonen. Dette kan i tillegg gi feil signal om hva utvikling av en læringsfremmende vurderingspraksis handler om. Å forvente f.eks. bedre resultater på nasjonale prøver, karakterer e.l. etter en relativt kort deltakerperiode er ikke realistisk, sett opp mot hva som er formålet med satsingen og hvor lang tid det tar å endre praksis.

Å beskrive tegn på utvikling og læring som dekker ulike dimensjoner ved satsingen på alle nivå kan f.eks. handle om:

- *I klasserommet/lærestedet:* I hvilken grad opplever elever og lærlinger endret vurderingspraksis? Hva har endret seg og hvordan påvirker dette læringsprosessen? I hvilken grad har lærerne/instruktørene endret praksis med planlegging, gjennomføring og justering av opplæringen? Beskrive ev. endringer i samhandlingen mellom lærer/instruktør og elev/lærling.
- *På skolenivå:* Hva er leders og lærerkollegiets praksis og erfaringer? Hvilke arenaer for erfaringsdeling og felles praksis finnes og hvordan brukes disse? Beskrive ev. endringer i samhandlingen mellom lærer-leder, samhandling mellom kollegaer og skole-foreldre. Praksis for elevsamtaler, konferansetimer, foreldremøter, planer, bruk av felles møtetid, rutiner m.m.
- *På kommunalt/fylkeskommunalt nivå:* Hva er relevante endringer på skoleeiernivå? Nye måter å organisere kompetanseutvikling på (innhold, organisering, samarbeid, nettverk etc.). Samhandlingen mellom skoleeier-skoleledere, skoler og lærebedrifter ev. andre aktører. Oppfølging og dialog med skoler og lærebedrifter.

Skoleeierne har valgt ulike tilnærminger til å få innsikt i endring av vurderingspraksis på skolene, men de har i stor grad lagt et bredt kildegrunnlag til grunn for rapporteringen. Eksempler på kilder skoleeierne oppgir ha brukt for å følge endring i praksis: elevundersøkelsen, lærlingundersøkelsen, lærerundersøkelsen, ståstedsanalysen, SWOT-analyse, tilsyn, ekstern vurdering, resultater fra nasjonale prøver og eksamen, erfaringer fra deltakelse i SkoleVFL-MOOC, kartleggingsverktøy, spørreundersøkelser, skolebesøk, intervju og/eller dialogmøter.

3. Hva har satsingen ført til?

Gjennomgående i hele satsingsperioden rapporterer skolene om stor entusiasme og positiv innstilling til satsingen. *Vurdering for læring* går inn i kjernen av lærernes og instruktørenes pedagogiske praksis, og det faglige innholdet har derfor hatt en betydelig gjennomslagskraft. Prinsippene for vurdering for læring er gjenkjennbare i lærebedriftene, og støtter opp om å utvikle selvstendige fagarbeidere. Fylkeskommunene har vært positive til at satsingen har vært rettet både mot skole og fagopplæring, bl.a. fordi kravene til underveisvurdering i forskriften gjelder i begge opplæringsarenaene.

Deltakerne på alle nivå (inkl. embetene) har derfor i stor grad opplevd at det faglige innholdet har vært relevant, og dette har vært viktig for å skape et stort engasjement i satsingen.

Stray (2017) finner at lærere er entusiastiske når utviklingstiltak harmonerer med skolens lokale og

nasjonale identitet og egenart, og viser til at den nasjonale satsingen på vurdering for læring er et eksempel på dette.

3.1 En mer læringsorientert vurderingskultur

Med vurderingskultur forstår vi hvordan skolen eller lærebedriften begrunner og praktiserer vurdering. Vurderingskulturen kommer til uttrykk gjennom den vurderingspraksisen som utøves, på den måten lærerne og instruktørene arbeider når de gir tilbakemeldinger, involverer elevene/lærlingene i vurderingsarbeidet eller reflekterer over sin egen og skolens vurderingspraksis, er bevisste på læringsmålene og elevenes læringsbehov bl.a.

3.1.1 Økt kompetanse på læringsfremmende vurdering

En langvarig nasjonal satsing på vurdering for læring har bidratt til å holde tematikken høyt oppe på agendaen i skole og opplæring over lang tid. Generelt viser rapporter, medieoppslag og erfaringer fra satsingen, at vurderingskompetansen har økt på alle nivå. Skoleeiernes tilbakemeldinger tyder på at skolene har fått økt kunnskap og forståelse av vurdering for læring, og en økt bevissthet om hvordan vurdering kan fremme læring.

I siste delen av satsingen har deltakerskolene i større grad involvert alle lærerne i det lokale utviklingsarbeidet, ifølge skoleeiernes sluttrapporter. Dette i motsetning til en mer spredt deltakelse av lærere på deltakerskolene i de første puljene. Det kan derfor virke som om satsingen har nådd bredere ut hos skoleeiere i de siste deltakerpuljene.

Sandvik og Buland (2013) finner at skoler som har deltatt i satsingen skiller seg ut ved at de arbeider mer systematisk med vurdering enn de som ikke har deltatt, og at lederne har mer presis og oppdatert forståelse av begreper og intensjoner i nasjonal politikktutforming. Skoler som lykkes med vurdering for læring, har ifølge OECD (2013) utviklet en større forståelse av hva som var kjernen i vurdering for læring og hvordan denne forståelsen kan praktiseres på ulike måter. I tillegg har disse skolene i større grad klart å koble dette utviklingsarbeidet med andre målsettinger og satsingsområder.

Selv om skoleeiere generelt rapporterer om økt vurderingskompetanse på alle nivå, viser rapportene og andre erfaringer fra satsingen at *forståelsen av hva som er god vurderingspraksis* varierer både mellom og innad hos skoleeiere og skoler. Forskerne finner også et stort *mangfold av praksiser* i ulike fag som bygger på forskjellige forståelser av intensjonene med vurdering (Sandvik og Buland 2013).

Det er variasjoner i praksis kollektivt og individuelt, mellom skoler og skoleslag, men også innad i skoler. En del lærere har en snever forståelse av vurdering, hvor vurdering for læring reduseres til et sett av prosedyrer mer enn en reflektert og begrunnet praksis (Sandvik og Buland 2013). Forskerne mener det er behov for økt bevissthet om sammenhengen mellom læreplanmål, lokalt læreplanarbeid, arbeidsmåter i faget, tilbakemeldinger til elevene og vurdering i faget. De påpeker videre at det er et klart potensiale for å videreutvikle vurdering for læring som et ledd i utvikling av tilpasset undervisning. Fylkesmannens tilsyn i

2017 viser at mange av skolene ikke har en innarbeidet fremgangsmåte, som f.eks. sikrer at lærerne i halvårsvurderingene gir elevene informasjon om elevenes kompetanse i fagene og om hvordan elevene kan øke kompetansen sin (Udir 2017a). Fylkesmannens tilsyn har også pekt på at fylkeskommunene i større grad må sikre at lærebedriftene gjennomfører halvårsvurderinger, slik at lærlingen og lære kandidaten får den opplæringen han eller hun har krav på (Udir 2014).

3.1.2 Positiv endring av vurderingspraksis

Gjennomgående rapporterer skoleeiere og embetene om positive endringer i vurderingspraksis og vurderingskultur som et resultat av deltakelse i satsingen. Skoleeiere trekker frem at det foreligger variasjon i grad og omfang av endringer, og at endringer av praksis tar tid. I følge NIFUs Spørreundersøkelsen til Skole-Norge våren 2017, er 98% av skolelederne i undersøkelsen enige i at arbeidet med vurdering for læring de siste 6-8 årene har gjort at skolene har utviklet en mer læringsorientert vurderingskultur. Skoleledere og skoleeiere som har deltatt i satsingen gir uttrykk for at det er utført et mer omfattende arbeid med vurderingspraksis, enn de som ikke har deltatt i satsingen (NIFU 2017). Dette mønsteret er tydeligst blant de som deltok i satsingen nylig.

Sandvik og Buland (2013) finner at mange skoler er på vei mot en ny vurderingskultur og har kommet godt i gang med å etablere tydelige mål for elevenes læring og å involvere elevene i eget vurderingsarbeid. Skoleeiere og fylkesmenn melder generelt om en økt bevisstgjøring, dypere forståelse for innhold i forskrift og mer fokus på læringsfremmende praksis i klasserommet og i lærebedrifter. Lærerne er i stor grad positive til nasjonale føringer om vurdering (Skoleeiernes sluttrapporter).

Skoleeierne rapporterer om endringer i vurderingspraksis i arbeid med mål og kriterier, i arbeid med tilbakemeldinger, i arbeidet med egenvurdering og elev- og lærlinginvolvering. Flere lærere praktiserer de fire prinsippene for underveisvurdering systematisk og som en integrert del av praksisen. Av synlige tegn på konkrete endringer, vises det blant annet til hvordan opplæringen organiseres, og at det har vært et skifte i fokus fra å gjøre til å lære. Ellers er det følgende tegn på endring som gjentas oftest:

Økt fokus på tydelige læringsmål og forventninger, hyppigere bruk av mål og kjennetegn, bedre tilbakemeldingspraksis med tydelige og konkrete tilbakemeldinger, økende grad av elevinvolvering, en større forståelse for fagfeltet som helhet, økt samarbeid på alle nivå om vurderingsarbeidet, og en utvikling av profesjonelt læringsfellesskap og delingskultur. For fagopplæringen vises det i tillegg til at vurdering for læring har blitt satt på agendaen f.eks. i instruktørkurs og i mange tilfeller også i prøvenemndskursene (Skoleeiernes sluttrapporter).

Elevundersøkelsen (2013¹⁶ til 2017) viser at det har vært en jevn positiv utvikling i tidsperioden, og underbygger skoleeierrapportene. Ettersom undersøkelsen ble betydelig endret i 2013, er det vanskelig å sammenligne tallene fra første del av satsingen 2010-2013. Generelt viser tallene at det er forskjell på mellomtrinn, ungdomstrinn og Vg1. Det er særlig elevene på mellomtrinnet som skårer høyt på *Vurdering for læring*. Forskjellene mellom høyeste og laveste skåre er betydelig (NTNU 2017).

Alle trinn har høyest skåre på spørsmålene «Forklarer lærerne hva som er målene i fagene slik at du forstår dem» og «Forklarer læreren godt nok hva det legges vekt på når skolearbeidet ditt vurderes», der mellomtrinnet har hatt stabilt høy skår siden 2013 (84-85%). Tilsvarende skåre på ungdomstrinn og Vg1 på disse to spørsmålene er under 70 %. Dette kan tyde på at mål og kriterier begynner å bli en godt etablert praksis spesielt på barnetrinnet. Samtidig er det viktig å understreke at elevundersøkelsen ikke gir informasjon om i hvilken grad eller hvordan praksisen er knyttet til læreplanen.

Utvikling på spørsmålene knyttet til tilbakemeldinger og elevinvolvering i perioden 2013-2017 fremgår i oversiktene under. De to mest positive svarkategoriene er slått sammen i denne oversikten (dvs. kategoriene «alle eller i de fleste» og «i mange fag»).

Spørsmål knyttet til tilbakemeldingspraksis:

	«Forteller lærerne hva som er bra med arbeidet du gjør»		«Snakker lærer med deg om hva du bør gjøre for å bli bedre i faget»	
	2013	2017	2013	2017
Mellomtrinnet	76,3%	77,6%	65,6%	69,6%
Ungdomstrinnet	56,5%	60,4%	52,4%	54,5%
Vg1	57,2%	64,2%	51,1%	57,3%

Spørsmål knyttet til egenvurdering og elevmedvirkning:

	«Får du være med og foreslå hva det legges vekt på når arbeidet ditt vurderes»		«Får du få være med og vurdere skolearbeidet ditt»		«Jeg får hjelp av lærerne til å tenke gjennom hvordan jeg utvikler meg i faget»	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Mellomtrinnet	51,4%	54,3%	48%	50,7%	64,4%	67,3%
Ungdomstrinnet	22,6%	27%	17%	20,4%	32,7%	37,2%
Vg1	25,7%	33,1%	21%	28,2%	34,7%	43%

Oversikten viser en positiv utvikling på alle spørsmål, og til dels store endringer på flere spørsmål. Det imidlertid fortsatt stor variasjon i skåren mellom spørsmålene og mellom de ulike trinnene.

Elevundersøkelsen har et stort antall respondenter, og selv små endringer i svarprosent representerer et stort antall elever.

Spørsmålene knyttet til egenrevaluering og elevmedvirkning har lavest skåre på alle trinn, og viser at det fortsatt er et stykke igjen før dette er en innarbeidet praksis. Tilsyn viser også at mange lærere ikke involverer elevene godt nok i vurderingen av eget læringsarbeid (Udir 2016). Læringsundersøkelsen viser at det er en utfordring å involvere lærlingene i planlegging og vurdering av arbeidet sitt, men skåren er likevel høyere enn i Vg1. Det er også stor variasjon på tvers av utdanningsprogrammene hvorvidt lærlingene opplever å bli involvert

Selv om skåren på elevinvolvering er lavest i Elevundersøkelsen, har det imidlertid vært en relativ god utvikling på disse spørsmålene i tidsperioden. Flere skoleeiere melder også om økende grad av elevmedvirkning og økt bevissthet om hvordan og hvorfor det er viktig å involvere elevene. Et generell inntrykk fra rapportene er at elevinvolvering/medvirkning betraktes som viktig både av lærere og skoler. Samtidig fremheves at det for mange er en utfordring å involvere elevene og lærlingene på en god måte vurderingsarbeidet (Sluttrapporter skoleeiere, Evalueringer av samlinger for ressurspersoner).

Både lærere og elever opplever at tydelige mål og kriterier i forkant av undervisningen som motiverende for elevene (Sluttrapporter 2012-2017, Sandvik og Bruland 2013). «*Elevene mener at god vurderingspraksis med tydelige mål og kriterier, der de selv er aktive i egen og andres læringsprosess er viktig for deres bidrar til læring, motivasjon og mestring*» (s. 176). Elevene i denne undersøkelsen ønsker mer medvirkning og

tydeligere tilbakemeldinger og gir uttrykk for at vurdering er viktig for egen læring.

Mer systematisk arbeid med vurdering for læring har også ført til at flere skoler har sett nærmere på karakterpraksisen som en del av undervisvurderingen. Tilbakemeldinger fra skoleeiere og embeter tyder på at flere skoler har nedtonet bruk av karakter, uten at Udir har en oversikt over det fulle omfanget av dette. Dette har også blitt tematisert av media ved flere anledninger, f.eks. Aftenposten og VG refererer til førsteamanuensis Siv Gamlem 12.2.2018¹⁷ ¹⁸ når de skriver at flere ungdomsskoler dropper karakteren. Ifølge Gamlem har det skjedd en endring i bruk av karakterer etter at Utdanningsdirektoratet startet arbeidet med satsingen «Vurdering for læring». Hun mener å se en endring i norsk skole i retning av færre karakterer og mer oppmerksomhet rundt arbeids- og læringsprosessene.

«Flere forstår at karakterer kan være med å hemme læring og stadig flere skoler prøver å tone det ned. Spørsmålet er i hvor stor grad de føler de kan ta det vekk. Hvis ikke skolen har en god lærings- og vurderingspraksis, vil de få et problem med at elevene ikke forstår hvilket nivå de er på. Nøkkelen ligger i å gi en vurdering som fører til bedre kvalitet i elevens arbeid, ifølge. Gamlem (Aftenposten og VG 12.2.2018).

¹⁶ Elev- og lærlingundersøkelsen ble lagt om i første delen av satsingen. Blant annet for å få spørsmål som fanger opp endringer i vurderingspraksis og som speiler de fire prinsippene for god undervisvurdering. Resultatene før og etter 2013 er derfor ikke helt sammenlignbare. Utvikling fra 2010-2013 kommer derfor ikke frem i elevundersøkelsene.

¹⁷ <https://www.aftenposten.no/norge/i/9jg0W/Flere-ungdomsskoler-dropper-karakterer>

¹⁸ <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/p6WjmW/flere-ungdomsskoler-kutter-karakterbruk>

3.1.3 Et mer felles vurderingsspråk?

Utviklingsarbeidet i satsingen har avdekket et behov for å utvikle et felles begrepsapparat og vurderingsspråk. Dette gjelder også mellom skole og lærebedrifter/prøvenemnder. Vurderingsspråket påvirker kvaliteten på samarbeidet i kollegiet og læringsdialogen med elevene og lærlingene. Et profesjonelt vurderingsspråk for kvalitet blir utviklet i tolkningsfellesskap, og handler ikke om den enkelte lærers personlige preferanser og stil. Forståelse av læreplan og vurdering av kompetanse skjer gjennom dialog og samarbeid. Samarbeid i lærende nettverk har vist seg å være en hensiktsmessig metode for å skape felles forståelse for begreper og prinsipper og hva som kjennetegner kvalitet. Enkelte embeter påpeker også at lærerne mangler et godt språk i sin bruk av læreplanen i vurderingssammenheng, med den følge at lærerne har problemer med å beskrive elevenes fagkompetanse (Udir 2015).

Dette er sammenfallende funn i sluttrapporten fra evaluering av forsøk med halvårsvurdering med én eller to karakterer i norsk (NIFU 2018). Forskerne anbefaler at det må det arbeides mer med å utvikle et vurderingsspråk som elevene forstår, og som et godt redskap for både lærer og elev i elevenes læringsprosess.

3.2 Økt læreplanforståelse og mer aktiv bruk av læreplanen

Sammenhengen mellom god vurderingspraksis, god læreplanforståelse og lokalt læreplanarbeid har vært et sentralt tema i satsingen.

I NIFUs spørreundersøkelse til Skole-Norge (2017) svarer 95% av skolelederne at de er enige i at arbeidet med vurdering for læring de siste 6-8 årene har styrket det lokale arbeidet med læreplaner. Spørsmål er stilt til respondenter uavhengig av deltakelse i satsingen. Tilbakemeldingene i spørreundersøkelsen viser at arbeidet med vurdering for læring har ført til en mer aktiv bruk av læreplanene, økt bevissthet om sammenhengen mellom vurdering og lokalt arbeid med læreplaner og at elevene i større grad kjenner til innholdet i de nasjonale læreplanene.

Dette inntrykket bekreftes i skoleeierne tilbakemeldinger i satsingen. Et flertall av skoleeierne rapporterer om at satsingen har bidratt til økt samarbeid, og mer systematiske diskusjoner om vurdering og læreplan. Dette har bidratt til en større bevissthet om og mer aktiv bruk av læreplanene. For noen skoleeiere har dette medført at de har sett på det lokale læreplanarbeidet med nye øyne, og har sett behov for se nærmere på og ev. revidere lokale læreplaner.

NIFU (2017) viser at skolelederne i stor grad har inntrykk av at de fleste lærerne i samme fagområde jobber sammen om å få en felles forståelse for hva kompetanse i faget er. Enkelte fylkeskommuner oppgir at arbeidet med vurdering har ført til at de lærebedriftene som har deltatt i satsingen, har fått større kjennskap til innholdet i læreplanen.

Sandvik mfl (2012)¹⁹ finner at skoler har ulik forståelse av kompetansetenkningen i Kunnskapsløftet. Forskerne påpeker utfordringen med bruk av lokale læringsmål som ikke gjenspeiler eller knyttes til kompetansemålene i læreplanen, og en fare ved at mange smale lokale læringsmål som vurderes gjennom hyppig testing kan føre til fragmentering og overflatelæring (Sandvik mfl. 2012; Hodgson mfl. 2011; 2012). Dette gjenspeiles også gjennom analyse av lokale læreplaner, der det fremkommer at det f.eks. er relativt svak sammenheng mellom skolens årsplaner og de enkelte trinn og klassers ukeplaner og periodeplaner (Sandvik mfl. 2013).

Skolelederne har i stor grad inntrykk av at et flertall av lærerne ser kompetansemålene i sammenheng, og at standpunkt karakterer settes på grunnlag av et bredt tilfang av kilder (NIFU 2017). Samtidig tyder tilbakemeldinger fra embetene på at det fortsatt er en utfordring at en del lærere og skoleledere mangler læreplanforståelse og ikke ser de ulike delene av læreplanen i sammenheng ved standpunkt vurderingen. Stor oppslutning om og gode tilbakemeldinger fra de fylkesvise fagdage om standpunkt vurdering i

2016-2018 bekrefter dette bildet. Svak læreplanforståelse og sammenheng i det lokale arbeidet med læreplaner vises også i funn fra spøringer til Skole-Norge i 2012, 2014 og 2016, der funnene er omtrent uendret de siste årene (NIFU 2012, 2014, 2016).

¹⁹ Sandvik mfl. (2012): *Vurdering i skolen. Intensjoner og forståelse. Delrapport 1 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*

3.2.1 Nedgang i antall klager på standpunktkarakter

Ulike undersøkelser og tilbakemeldinger i satsingen peker på at veien til god standpunktvurdering går gjennom god undervisvurdering (Udir 2015, NIFU 2014, NTNU 2013, Skoleeierreporter). Når det blir tydelig for elevene hva de skal lære og hva som forventes av dem, blir vurderingspraksisen transparent og forutsigbar. Da blir heller ikke standpunktkarakterene en overraskelse, ettersom elevene har fått bedre innsikt i grunnlaget for standpunktvurdering og karaktergivning. Enkelte skoleeiere melder om at satsingen har bidratt til at lærerne har blitt tryggere på undervisvurderingen, og dette har gjort det enklere å sette karakterer og begrunne dem (Skoleeierreporter pulje 2).

Klage på standpunkt²⁰ gir ikke i seg selv informasjon om vurderingspraksis. Den mest fremtredende årsaken til medhold i klage er saksbehandlingsfeil og formalfeil eller at faglærer ikke har foretatt en helhetlig vurdering av elevens kompetanse, særlig at faglærers redegjørelse er mangelfull i henvisning til kompetansemål (Udir 2015).

Det har vært en jevn nedgang i antall klager på standpunktvurdering i grunnskolen og antall medhold fra fylkesmannsembetene på landsbasis i perioden 2010-2014 (Udir 2015). Denne utviklingstrenden bekreftes i Fylkesmannens årsrapporter for 2017, der flere fylkesmenn rapporterte at tallet på klager til standpunkt hadde gått ned. Fylkesmannen i Oslo og Akershus melder f.eks. i 2016 om en halvering av antall klager på standpunktkarakteren siden 2009 etter en jevn nedgang. Fylkesmannen mener en hovedårsak til nedgangen skyldes skolenes fokus og arbeid med undervisvurderingen gjennom lang tid (FM Oslo og Akershus nettsted publisert 28.04.2016²¹).

Flere utdanningsdirektører trekker fram at arbeidet som er lagt ned for å bedre vurderingskompetansen hos lærerne og skoleledelsen gjennom deltakelse i satsingen Vurdering for læring har påvirket prosessen med å sette standpunkt i positiv retning (Utdanningsnytt 11.04.2018²² ; NRK Møre og Romsdal 10.07.2015²³ ; FM Møre og Romsdal nettsted publisert 07.07.2015²⁴ , NRK Hedmark og Oppland²⁵).

Det er vanskeligere å si noe om utvikling av klagesaker på standpunktvurdering i videregående opplæring samlet sett, ettersom dette er fylkeskommunens ansvar. Gjennomgangen av klagestatistikk i perioden 2010-2014 indikere imidlertid en liten nedgang i antall klager og medhold på landsbasis i tidsperioden (Udir 2015). Et flertall av fylkeskommunene oppgir at de over flere år hatt oppmerksomhet på klagesaker og fulgt opp klagestatistikken. De kan med få unntak vise til at det har vært nedgang i antall klager på standpunkt over tid. Flere fylkeskommuner mener en bedre vurderingspraksis har vært en medvirkende

årsak til nedgang i klagetallet (Sluttrapport 2012).

²⁰ Om behandling av klager på standpunkt: <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/ettertema/Vurdering/behandling-av-klager-pa-standpunktkarakterer-i-fag/4.-hva-skal-klageinstansen-se-pa/>

²¹ <https://www.fylkesmannen.no/Oslo-og-Akershus/Barnehage-og-opplaring/Grunnskole-og-videregaende-opplaring/Klage-pa-standpunktkarakterer1/>

²² <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2018/april/farre-elevar-klagar-pa-standpunktkarakteren/>

²³ <https://www.nrk.no/mr/fa-klager-pa-karakterene-1.12609891>

²⁴ <https://www.fylkesmannen.no/More-og-Romsdal/Om-oss/Presserom/Klager-pa-standpunktkarakterer-nesten-halvert/>

²⁵ <https://www.nrk.no/ho/faerre-klager-pa-standpunktkarakter-1.11756691>

3.3 Økt kompetanse på å drive lærende prosesser

Skoleeier har hatt ansvar for å etablere lærende nettverk i satsingen. Det har vært åpent for ulik organisering av lokale og ev. regionale nettverk, men det har vært et krav å legge til rette for møteplasser på tvers av skoler og lærebedrifter. Skoleeier har også kunnet bruke eksisterende nettverk.

Det har vært et mangfold av tilnærminger til organisering av nettverkene og utviklingsarbeidet, både organisatorisk og metodisk. Mange har hatt positive erfaringer med å bruke allerede etablerte nettverksstrukturer. De lærende nettverkene har i stor grad fungert som en viktig læringsarena, og deltakerne gir tilbakemeldinger om at dette er en god arbeidsform. De fleste skoleeierne svarer at lærende nettverk har vært viktig for videreutvikling av vurderingspraksisen. Kun 13% av skoleeierne i pulje 6 mener det har vært lite viktig (Sluttrapport pulje 6, 2017).

Fylkeskommunene har hatt svært ulik erfaring og suksess med å involvere fagopplæringen i de lærende nettverkene. De lærebedriftene og opplæringskontorene som har deltatt i nettverk oppgir å ha utbytte av å delta i nettverk med lærere, og at dette bl.a. har bidratt til økt forståelse for undervisvurdering.

Nettverksmodellen med faglig påfyll, erfaringsdeling og refleksjon synes å ha vært en suksessfaktor, og ser ut til å ha bidratt til en mer systematisk måte å drive kompetanseutvikling på innen vurderingsfeltet (Sluttrapport skoleeiere). Evalueringen av Kunnskapsløftet viste at dialog og samarbeid i nettverk var lite brukt under innføringen av reformen. Forskerne fremhevet vurderingsområdet som et unntak der kompetanseutviklingen var rettet mot lærerne ved å organisere kompetanseutvikling i lærende nettverk og gjennomføre dialogbaserte utviklingsprosesser (Aasen mfl. 2012).

Nettverkene har, ifølge rapportene, bidratt til dekkultur og dialoger om vurderingspraksis og til økt samarbeid om vurdering innad og mellom skoler. Dette er i tråd med OECD's funn i første fase av satsingen, som viste at etablering av lærende nettverk mellom skoler har bidratt til utveksling av kunnskap og kollegastøtte i implementeringsprosessen (OECD 2013).

Samtidig viser erfaringene at det kan være svært krevende å få til et lærende og forpliktende nettverk og imøtekomme ulike behov hos deltakerne i nettverkene. Enkelte fylkeskommuner har også pekt på at det er vanskelig å forene ulike kompetansebehov og vurderingskultur hos lærebedrifter og skoler. Spesielt utfordrende kan det være å lede og følge opp nettverk slik at de bidrar til å utvikle praksis, blant annet at det skjer utviklingsarbeid mellom samlinger og at det blir koblet til arbeidet på skolen/i lærebedriften. Forpliktende oppgaver og «lekser underveis» blir i sluttrapportene fremhevet som viktig for å bringe arbeidet framover. Det kan ta tid å skape felles forståelse blant deltakerne. Nettverkene fungerer ikke alltid etter intensjonen når møter og samlinger blir oppfattet som lite forpliktende fora både når det gjelder oppmøte, deltakelse og bidrag.

3.4 Skoleeiere og skoleledere er pådrivere i utviklingsarbeidet

I satsingen har det vært vektlagt at skoleeier og skoleleder skal være pådrivere i det lokale utviklingsarbeidet. OECD (2013) finner at kommuner som har godt samspill mellom nivåene skole-skoleledelse-skoleeier, synes i større grad å lykkes med utviklingsarbeidet.

Ifølge NIFU (2017) har både skoleeiere og skoleledere hatt en sentral rolle og oppleves som pådrivere i utviklingsarbeidet lokalt, men dette varierer etter skole- og kommunestørrelse. De finner at skoleledere og skoleeiere fra de største skolene og kommunene er mest engasjert og mest positivt innstilt til arbeidet med vurdering for læring. Inntrykket fra skoleeierrapportene er imidlertid at utbytte av satsingen og engasjement ikke er knyttet til kommunestørrelse.

Flere rapporterer at rektor/skoleleders rolle og oppfølging er av avgjørende betydning for å lykkes. Dette er i tråd med forskning som peker på at skoleledelsen spiller en avgjørende rolle for utviklingen av skolens vurderingskultur og vurderingspraksis, og at skoler med god vurderingspraksis kjennetegnes ved at de har en kollektiv orientering og sterk ledelse (Sandvik og Bruland 2013 og 2014).

Aktive skoleeiere har vært tett på skolene og lærebedriftene ved f.eks. tidlig involvering, regelmessige møter med skoleledelsen, dialog, besøk på skolene og veiledning. I tillegg til å arrangere nettverkssamlinger har aktive skoleeiere hatt jevnlig dialog med deltakerne om behov og fulgt med på hva som skjer i praksisfeltet. Deltakerne opplever det som positivt at skoleeierne har vært synlige i satsingen og har lagt til rette for og støttet utviklingsarbeidet på skolene. Mange understreker viktigheten av at satsingen er forankret i ledelsen for å sikre et godt og strukturert arbeid med høyt engasjement fra lokale skoleledere som evner å prioritere (Sluttrapporter).

Kultur- og praksisendring er, som mange deltakerne understreker, tidkrevende, og enkelte opplever i ulike faser av utviklingsarbeidet at det er for ressurskrevende til å være nyttig. Det er også tid- og arbeidskrevende å få til varig praksisendring, særlig i de tilfellene endret praksis utfordrer holdninger og etablerte syn på elevene, kunnskap og læring (Sluttrapport skoleeiere).

3.4.1 Vurdering for læring i spesialundervisningen

Det har vært en utfordring for mange kommuner å praktisere prinsippene for vurdering for læring i spesialundervisningen, på lik linje med det som er praksis i ordinær undervisning (Sluttrapport skoleeiere). I de første puljene var PPT i liten grad involvert i kompetanseutviklingen lokalt, mens de i større grad har vært invitert inn som en del av kommunenes satsing i de senere puljene. Kommunene som involverer PPT gir positive tilbakemeldinger om at det gir stor nytteverdi å involvere PPT i satsingen. Flere skoleeiere ønsker PPT inn på systemnivå og understreker at innsikt i vurdering for læring og skolens vurderingspraksis er av stor verdi i utforming og tilråding i sakkyndig vurdering, i møte med elev og foreldre og i samarbeid med skolene.

3.5 Positiv effekt av samspill med andre nasjonale tiltak

Satsingen *Vurdering for læring* er spesielt satt i sammenheng med satsingen *Ungdomstrinn i Utvikling* (UiU), som har pågått parallelt siste delen av satsingsperioden. Begge satsingene har hatt lærende nettverk som en sentral arbeidsform, og vurdering for læring har vært et gjennomgående tema når skolene har arbeidet med satsingsområdene i UiU.

Tilbakemeldingene tyder på at deltakelse i begge satsingene har styrket utviklingsarbeidet lokalt. Flere påpeker fordelene med at utviklingsarbeidet kunne videreføres fra den ene satsingen til den andre gjennom allerede etablerte strukturer. I tillegg fremheves det at deltakelse i UiU og/eller SkoleVfl-MOOC har bidratt til at arbeidet med vurdering for læring fikk et mer skolebasert utviklingsperspektiv (Sluttrapportene skoleeier).

Deltakere som har deltatt samtidig i satsingene *Vurdering for læring* og *Ungdomstrinn i utvikling* (UiU) rapporterer om positiv effekt for skolebasert utviklingsarbeid. Det har vært gjennomgående tematisert hvordan skoleeier kan koble satsingen til annet utviklingsarbeid i skolen, noe som også har handlet om å prioritere ut fra ståsted og behov.

I indikatorrapport fra prosjektet UiU refereres det til fortsatt positiv utvikling på skolene som følge av utviklingsarbeidet. De fleste fylkesmennene oppgir at bedre vurderingspraksis er gitt som viktig forklaring på høy måloppnåelse i utviklingsarbeidet. Dette tyder på at «*Vurdering for læring (VfL), som har pågått parallelt med UiU, har hatt positiv betydning for deltakelse i UiU ved mange skoler*» (Indikatorrapport Udir 2018).

Sluttrapport fra Veilederkorpset (2013) tyder på at *Vurdering for læring*-satsingen har vært et viktig redskap i arbeidet med skoleutvikling.

3.6 I hvilken grad videreføres utviklingsarbeidet lokalt?

En kritisk suksessfaktor, ifølge OECD (2013), er å gå fra entusiastiske pilotprosjekter med oppmerksomhet og (mye) støtte til å være en innarbeidet praksis hos alle. Spesielt hvis dette er kun basert på å spre erfaringer. Det tar tid å skape forståelse.

Gjennomgående ønsker skoleeierne å følge opp og videreutvikle arbeidet med vurdering for læring etter deltakerperioden, men det varierer hvor omfattende og konkrete planene er. 58% av skoleeierne (i pulje 6) oppgir at de *i stor grad* har lagt planer for videreføring, mens 40% svarer i noen grad. Sluttrapportene viser imidlertid stor variasjon i hvordan skoleeierne planlegger videreføringen, og hvor konkrete og forpliktende planene er. Mange skoleeiere ser på *Vurdering for læring* som en del av et større kompetanseutviklingsprosjekt og et mer langsiktig arbeid.

Flere understreker at utviklingsarbeidet krever utholdenhet fra alle involverte, samtidig er det mange skoleeiere som uttrykker bekymring for i hvilken grad de klarer å opprettholde trykket, fokus og entusiasme etter at deltakerperioden er over. Fylkeskommunene har pekt på særskilte utfordringer knyttet til videreføring av satsingen i fagopplæringen og hvordan sikre at alle lærlinger/lærekandidater får god undervisningsvurdering i et stort antall lærebedrifter (Sluttrapport pulje 2).²⁶

Eksempler på måter skoleeiere ønsker å videreføre arbeidet med vurdering for læring er å beholde nettverkene og ressurspersonen, opprettholde styringsgrupper på skoleeier- og regionalt nivå, organisere erfaringsdeling og dialogkonferanser, sette av tid til fagdager samt opprettholde fokus ved å ha jevnlig møter, samling med rektorene og skolelederne, deltakelse i SkoleVfl-MOOC. Mange skoleeiere vil fortsette samarbeidet med eksternt fagmiljø og flere har planer om å knytte arbeidet med vurdering for læring til annet utviklingsarbeid.

Virksomhetsleder Bergem sier bl.a. følgende om utviklingsarbeidet i Nannestad kommune: «*Tiltak på skole- og kommunenivå i prosjektet Vurdering for læring framheves som eksempel på godt skolebasert utviklingsarbeid. Et tydelig forsknings- og teorigrunnlag, høyt ambisjonsnivå og læringstrykk, sammen med utviklingen av felles standarder, framheves som suksessfaktorer i fireårsperioden og i arbeidet med Nannestad-skolen framover*» (Eidsvoll Ullensaker Blad 09.9.2017).

Gjennomgående gir skoleeierne tilbakemelding om at måten satsingen har vært organisert på, har vært hensiktsmessig for å skape endringer lokalt (Skoleeiers rapporter). Skoleeierne har hatt ulikt utgangspunkt, kapasitet og erfaring med vurdering og å drive utviklingsprosesser. Flere løfter frem at støtteressursene på udir.no/vfl og Udirs samlinger for skoleeierne har vært en drahjelp i det lokale utviklingsarbeidet.

Spesielt i første del av satsingen erfarte Udir at skolelederne ikke fikk tilstrekkelig støtte fra skoleeierne i utviklingsarbeidet. På bakgrunn av dette, fikk Høgskolen i Innlandet i 2014 oppdrag å utvikle et nettbasert og skolebasert kompetansetilbud i vurdering for læring (SkoleVfl-MOOC). Dette tilbudet er åpent for alle skoler uavhengig av deltakelse i satsingen, og gir en direkte støtte til skolelederne til å drive kollektive prosesser og støtte til lærerne til å utvikle praksis. Flere skoler har deltatt parallelt med eller etter deltakelse i satsingen. For å imøtekomme tilbakemeldinger fra fylkeskommunene, er et nettbasert kompetansetilbud i vurdering rettet mot lærebedrifter, prøvenemnder og fylkeskommuner under utvikling og vil tas i bruk høsten 2018.

Skoleeiers representanter i satsingen har både vært skolefaglig ansvarlig/ansatte på skoleeiernivå og/eller rektorer som har fått dedikert ansvar for satsingen. Erfaringen er imidlertid at hvem som har hatt ansvar

for drive satsingen lokalt og hvordan skoleeier har vært koblet på, har vært en kritisk suksessfaktor. I tillegg har det vært avgjørende hvor godt arbeidet har vært forankret på den enkelte skole, og i hvilken grad utviklingsarbeidet «når» klasserommet. Som i andre utviklingsprosjekter, er det en sårbarhet knyttet til at de som har vært mest involvert/de sentrale ressurspersonene ikke forankrer arbeidet bredt i organisasjonen og/eller slutter.

²⁶ Forhold som nevnes spesielt i fylkeskommunenes sluttrapporter er: Stadig utskifting av instruktører og at det som regel er flere enn instruktøren som er involverte i opplæringen av lærlingen. Lærebedriftenes krav om inntjening og produksjon gjør det vanskeligere å sende instruktører på kompetanseutviklingskurs.

4. Fortsatt behov for å videreutvikle praksis

Funn fra bl.a. elevundersøkelsen, skoleierrapportene og fra felles nasjonalt tilsyn (FNT) i 2014-2017 og i 2018-2021,¹ viser at det fortsatt er behov for å ha oppmerksomhet på læringsfremmende vurderingspraksis fremover.

Kort oppsummert er det spesielt seks områder som peker seg ut som utfordrende, og som vi ser det som viktig å styrke innsatsen mot fremover:

- å involvere elever og lærlinger i læringsarbeidet
- å praktisere vurdering for læring i tråd med den grunnleggende idéen som ligger bak
- å koble det systematiske arbeidet med vurdering for læring til arbeidet med læreplaner, spesielt å planlegge for læring
- å utvikle kvaliteten på det vurderingsfaglige språket
- å styrke sammenhengen mellom og kvaliteten på underveis- og standpunktvurdering
- å styrke vurderingskompetanse og forståelse av vurdering for læring hos andre aktører utenfor skole/lærebedrift som kan støtte skolenes arbeid

En erfaring fra satsingen er at det er krevende å formidle ideene som ligger til grunn for vurdering for læring og omsette dem til god praksis. Det er derfor en generell fare for at vurderingspraksis forenkles og reduseres til et sett av innøvde prosedyrer og mekaniske teknikker uten at dette bidrar til reflektert praksis og læring. For å motvirke en snever, instrumentell forståelse er det avgjørende at både lærere/instruktører, skoleledere, foresatte og elever/lærlinger har en klar forståelse for hva som er formålet med endringer i vurderingspraksis.

Det er viktig å kontinuerlig løfte opp, minne om og jobbe mot en vurderingspraksis som er i tråd med kjernen i vurdering for læring – elevens og lærlingens læring, og at dette ivaretas utvikling av støtteressurser og kompetansetiltak på alle nivå i utdanningssystemet.

Vurderingspraksis og fagfornyelsen

Ny Overordnet del av læreplanverket understreker betydningen av en læringsfremmende vurderingspraksis. En viktig intensjon i oppfølgingen av intensjonene i Meld. St. 28 (2015-2016) er at læreplanene skal legge til rette for dybdelæring. Elevens og lærlingens aktive rolle i læringsprosessen er en kjerne i dybdelæringsbegrepet. Å lære noe grundig og med god forståelse forutsetter aktiv deltagelse i egne læringsprosesser, bruk av læringsstrategier og evne til å vurdere egen mestring og fremgang. Dette henger nøye sammen med prinsippene fra vurdering for læring.

Når skolene/lærebedriftene skal jobbe med at elevene/lærlingene skal forstå hva de skal lære, forstå og se sammenheng i lærestoffet, reflektere over egen forståelse og læreprosess, er prinsippene i vurdering for læring en verdifull inngang, sammen med andre læringsprinsipper som kan fremme dybdelæring. Vurdering er et sterkt virkemiddel, og dersom lærerne/instruktørene f.eks. etterspør gjengivelse av faktakunnskap framfor forståelse av sammenhenger eller at elevene opplever gjentakende negative mestringsopplevelser, kan praksisen bidra til å «kortslutte» dybdelæringen. Et fortsatt fokus på videreutvikle vurderingspraksis, og gode læringsprosesser, blir derfor et av premissene for å realisere intensjonene i fagfornyelsen.

I fagfornyelsen skal læreplanene for fag, annet regelverk og støtteressurser i enda større grad enn i dag bidra til å støtte opp om en læringsfremmende og rettferdig vurderingspraksis. De nye læreplanene skal ha fagspesifikke omtaler av vurdering som skal støtte underveis- og sluttvurderingen, og bl.a. synliggjøre hvordan underveisvurderingen skal være læringsfremmende. I tillegg skal det utvikles kjennetegn på måloppnåelse på trinn med kompetansemål i grunnskolen og gjennomgående fag i videregående opplæring som skal. Andre støtteressurser kan også bidra til å videreutvikle vurderingspraksisen i grunnopplæringen.

Denne rapporten og annen dokumentasjon viser at mye har skjedd på vurderingsfeltet og med praksis i den perioden satsingen har pågått. For å fortsette det gode utviklingsarbeidet, må alle aktører i utdanningssystemet som jobber for elever og lærlingers læring, vektlegge sammenhenger mellom læreplaner, læring og vurdering. Å skape en rød tråd i utviklingsarbeidet og bygge videre på erfaringer, nettverk og kompetanse lokalt, og utvikle ny kunnskap i møte mellom praksis, forskning og policy, er avgjørende framover.

Referanser

- Aasen, P., J. Møller, E.M. Rye, E. Ottesen, T. S. Prøitz & F. Hertzberg (2012)** Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen. Oslo: NIFU, UiO.
- Black, P & D. William (1998)** Inside the Black Box. Raising Standards through Classroom Assessment. London: King's College London.
- Dysthe, O. (2008)** Klasseromsvurdering og læring. Artikkel i Bedre skole 4/2008, 16-23.
- Elwood, J og V. Klenowski (2006)** Creating Communities of Shared Practice: The challenges of

assessment use in learning and teaching.

FAFO (2009) Sluttrapport fra evalueringen av «Kompetanseutviklingsstrategien 2005-2008. Oslo

Federici, Roger André (2017a) Vurdering for læring. Tilleggsrapport til Spørsmål til Skole-Norge våren 2017. Oslo: NIFU.

Forskningsrådet (2009) Norsk utdanningsforskning fram mot 2020 (2009-2018) . Norges forskningsråd 2009.

Fullan, M. (2007) The new meaning of educational change. New York: Teachers College Press.

Gardner J, W. Harlen, L. Hayward & G. Stobart (2008) Changing Assessment Practice: Process, Principles and Standards. Assessment Reform Group. ISBN 9780853899297.

Cay Gjerustad, C, E. Waagene, R. A. Federici (2017a) Spørsmål til Skole-Norge høsten 2016: Resultater og analyse fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere. Rapport 16/2016. Oslo: NIFU.

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

Hattie, J. & H. Timperley (2007) The Power of Feedback. Review of Educational Research 22 (1).

Helland Larsen, J., K. Vaagland, R.A. Federici (2017b) Vurdering for læring – Resultater og analyser av skoler og skoleeieres svar på spørsmål om vurderingspraksis. Oslo: NIFU

Hodgson J. m.fl. (2010) På vei fra læreplan til klasserom. Om læreres tolkning, planlegging og syn på LK06. NF-rapport nr. 3/2010. Bodø: Nordlandsforskning.

Hodgson, J., W. Rønning og P. Tomlinson (2012) Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. Bodø: Nordlandsforskning.

Hopfenbeck, T.N. (2011) Fra teoretiske modeller til klasseromspraksis: Hvordan fremme selvregulert læring? Norsk pedagogisk tidsskrift nr 05.

Hopfenbeck, T.N., A. Tolo, T. Florez og Y. El Masri (2013) Balancing Trust and Accountability? The Assessment for Learning Programme in Norway. A Governing Complex Education Systems Case Study. Oxford University og Universitetet i Bergen.

Hopfenbeck, T. N., M.T. F. Petour & A. Tolo (2015) Assessment in Education Principles, 22 (1) 44-66 Balancing tensions in educational policy reforms: large-scale implementation of Assessment for Learning in Norway.

Hopfenbeck, T.N., G. Stobart (2015) Assessment in Education Principles, 22 (1) Lesson Learned from Large-Scale Evaluations of Implementations.

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling & Rambøll (2013) Forskningsbasert evaluering av ordningen med Veilederkorps. Sluttrapport.

Katz, S., L. M. Earl og S. Ben Jafaar (2009) Building and Connecting Learning Communities. The Power of Networks for School Improvement.

Klette, K. (2003) Klasserommets praksisformer etter Reform 97. Synteserapport. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.

Kunnskapsdepartementet. St.meld. nr. 16 (2006-2007) ..og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Oslo.

Kunnskapsdepartementet. Meld. St. 20 (2012-2013) På rett vei – Kvalitet og mangfold i fellesskolen, Innst. 432 S (2012-2013). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Lund, T. (2011)** Skoler i nettverk-Dialogkonferanser som læringsarena. Gyldendal Akademisk ISBN 9788205361157.s 161 – 179.
- Marshall, B. & M.J. Drummond (Published online 2007):** How teachers engage with Assessment for Learning: Lessons from the classroom. Research Papers in Education Volum 21, 2006
- OECD (2005)** Equity in Education. Country Note. Thematic review.
- Ottesen, E., J. Møller (red.) (2010)** Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. Rapport 37/2010. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Prøitz, T. og J. S. Borgen (2010)** Rettferdig standpunktvrdering – det (u)muliges kunst? Læreres setting av standpunkt karakter i fem fag i grunnopplæringen. Rapport 16/2010. Oslo: NIFU.
- Sandvik, L. V., G. Engvik, H. Fjørtoft, I. D. Langseth, B. E. Aaslid, S. Mordal og T. Buland (red.) (2012)** Vurdering i skolen. Intensjoner og forståelser. Delrapport 1 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS). Trondheim: NTNU, program for lærerutdanning og SINTEF.
- Sandvik, L. V. og T. Buland (red.) (2013)** Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser. Delrapport 2 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS). Trondheim: NTNU, program for lærerutdanning og SINTEF
- Sandvik, L. V. og T. Buland (red.) (2014)** Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap. Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS). Trondheim: NTNU, program for lærerutdanning og SINTEF.
- Seland, I., E. Hovdhaugen, B. Lødding, T.S. Prøitz, E. Rønsen (2018)** Sluttrapport fra evaluering av forsøk med halvårsvurdering med én eller to karakterer i norsk. Rapport 9/2018. Oslo: NIFU
- Stray, Ingunn E. (2017)** Teachers' ways in times of fluidity – idiosyncratic cultural responses to global educational reform movements". Universitetet i Agder.
- Thronsen, I., T. N. Hopfenbeck, S. Lie og E.L. Dahle (2009)** Bedre vurdering for læring – Rapport fra «Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse av fag». Oslo: Universitetet i Oslo ILS.
- Universitetet i Tromsø/Norges Arktiske Universitet (2017)** Men det skjer ikke av seg sjøl likevel..... Utvidet deltakerundersøkelse av det skolebaserte kompetanseutviklingsprogrammet SkoleVFL 1.0. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Utdanningsdirektoratet (2010)** Rundskriv nr. 1.
- Utdanningsdirektoratet (2012-2017)** Utdanningsdirektoratets oppsummering av skoleeiers sluttrapporter for puljene 1 - 6.
- Utdanningsdirektoratet (2012)** Evaluering av Kunnskapsløftet. 2006-2012. Utdanningsdirektoratets oppsummering av evalueringen.
- Utdanningsdirektoratet (2014):** «Et trygt og likeverdig tilbud av høy kvalitet. Fylkesmennenes tilsyn med opplærings- og barnehageområde i 2014»
- Utdanningsdirektoratet (2015)** Rapport om utviklingen av klager på standpunkt karakterer fra 2010 til 2015. Kvantitative og kvalitative dato fra fylkesmannsembeter og fylkeskommuner.
- Utdanningsdirektoratet (2016)** Fylkesmannens tilsyn med barnehage- og opplæringsområdet i 2016
- Utdanningsdirektoratet (2017a)** Fylkesmannens tilsyn med barnehage- og opplæringsområdet i 2017
- Vibe m.fl. (2009)** Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av

undervisning og læring (TALIS). Rapport 23/2009. Oslo: NIFU STEP.

Vibe, N., E. Hovdhaugen (2012) Spørsmål til Skole-Norge høsten 2012: Resultater og analyse fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere. Rapport 47/2012. Oslo: NIFU.

Vibe, N., B. Lødding (2014) Spørsmål til Skole-Norge våren 2014: Resultater og analyse fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere. Rapport 26/2014. Oslo: NIFU.

William, D. (2010) The role of formative assessment in effective learning environments. I Dumont, H., D. Istance og F. Benavides (red.) The nature of learning. Using research to inspire practice. Paris: OECD Publishing.