



Evaluering av utprøvinger og forsøk med langtidsoppgaven som alternativ til dagens eksamensform

Delrapport 3: Introduksjon

Gustaf B. Skar, Lise Vikan Sandvik, Henning Fjørtoft, Anne Holten Kvistad, Marita Byberg Johansen, Trygve Kvithyld, Olav Dalsegg Tokle, Anne Grete Heimsjø, & Runa Eugenie Røttereng Greiner

Dato: 28.11.2025

Innhold

1 Introduksjon	3
1.2 Metode	3
2 Resultat	4
2.1 Svar på forskningsspørsmål	4
2.2 Konklusjon.....	5
2.3 Anbefaling: Langtidsoppgaven i biologi 2	5
2.4 Anbefaling: Langtidsoppgaven i engelsk 2.....	6
2.5 Anbefaling: Langtidsoppgaven i matematikk 1P-Y	7
2.6 Anbefaling: Langtidsoppgaven i politikk og menneskerettigheter	8
3 Utblikk: innspill til drøfting om langtidsoppgavens tenkte konsekvenser.....	8
3.1 Om formålet med langtidsoppgaven	8
3.2 Fører LO til læring for elevene?	9
3.3 Kan LO sikre og utvikle kvalitet i sluttvurderingssystemet?.....	10
4 Avslutning.....	11
Referanser	11
Appendiks A	13
Appendiks B.....	14
Appendiks B1.....	14
Appendiks B2.....	15

1 Introduksjon

Høsten 2023 fikk NTNU i oppdrag av Utdanningsdirektoratet å evaluere langtidsoppgaven. Mer spesifikt var oppdraget «å gi forskningsbasert grunnlag for å svare på spørsmålet om langtidsoppgaven ivaretar kravene om validitet, reliabilitet, håndterbarhet og rettferdighet ved å følge elever, lærere, eksterne vurderere og skoleeiere i forbindelse med utprøving av langtidsoppgaven». Denne delrapporten omhandler langtidsoppgaven skoleåret 2024–2025 samtidig som den inneholder anbefalinger for veien videre.

I forbindelse med tildelingen formulerte NTNU en problemstilling og tre forskningsspørsmål. Problemstillingen var: I hvilken grad ivaretar langtidsoppgaven kravene til validitet, reliabilitet, håndterbarhet og rettferdighet? De tre forskningsspørsmålene var:

- 1) I hvilken grad gjenspeiler modellene for langtidsoppgaven det nye kompetansebegrepet i LK20?
- 2) Hvordan fungerer gjennomføringen av langtidsoppgaven i praksis?
- 3) Hvilke fremtidige konsekvenser kan en fullskala gjennomføring få?

NTNU har fulgt gjennomføring av langtidsoppgave i fagene Biologi 2, Matematikk 1P-Y og Politikk og menneskerettigheter under skoleårene 2023–2024 og 2024–2025. I tillegg har vi fulgt gjennomføringen av langtidsoppgave i Engelsk 2 skoleåret 2024–2025.

Dette er den tredje rapporten fra evalueringsoppdraget. Formålet er å besvare de tre forskningsspørsmålene ved å presentere analyser av de enkelte oppgavene, analyser av gjennomføring og til slutt anbefalinger for veien videre. For et mer utfyllende bilde anbefales det å lese denne rapporten i sammenheng med delrapport 1. Det vil også være nyttig å lese delrapport 2 (om hjelpemidler), samt delrapport 4 og 5, som gir utdypende analyser av elevers oppfatninger av langtidsoppgaven i relasjon til deres prestasjoner (rapport 4) og bruk av hjelpemidler inkludert kunstig intelligens (rapport 5). Rapport 4 vil dessuten inneholde en sammenligning mellom 2024 og 2025.

1.2 Metode

Deltakere i arbeidet med denne delrapporten var faggrupper, elever og lærere og eksterne lærere («sensorer») fra de fire fagene. Deltakerne ble rekruttert gjennom forespørsel fra NTNU og deltakelse var frivillig. Metodene for rekruttering, datainnsamling og analyse er beskrevet i delrapport 1 og vil ikke gjengis detaljert her. Dog kan sies at det ble gjennomført intervjuer med lærere og elever. Dessuten ble undervisning og noen vurderingssituasjoner observert. Alle deltakende lærere og elever fikk tilbud om å svare på spørsmål om arbeidet med langtidsoppgaven i et spørreskjema som NTNU sendte til deltakende skoler.

I tabell 1 nedenfor presenteres det samlede intervju- og spørreskjemamaterialet fra lærere og elever for delrapport 3. Annen data er også blitt samlet inn (f.eks. intervju med eksterne lærere, observasjoner og dokumenter), noe som beskrives utførlig i respektive fagrapport.

Som kommer frem av fagrapportene har vi hovedsakelig brukt tematisk analyse og deskriptiv statistikk for å analysere data. Se appendiks A for mer informasjon om kvantitativ data. Delrapport 4 vil inneholde parametriske tester hvor vil vi undersøke hvorvidt oppfatningen om langtid endret seg fra år 1 til år 2 og hva som eventuelt kan forklare variasjon i elevers og lærers svar. I denne fagrapportene for år 2 har vi valgt å fokusere på endringer. Som en lezerservice har vi også inkludert talldata fra delrapport 1, men vi har altså ikke testet eventuelle forskjeller statistisk.

Tabell 1
Deltakere

Fag	Deltakere	N		
		Intervju	Spørreskjema	Totalt
Biologi	Faggruppe-medlemmer	3	–	3
	Lærere	3	9	12
	Elever	6	50	56
Engelsk	Faggruppe-medlemmer	4	–	4
	Lærere	8	14	22
	Elever	8	119	127
Matematikk	Faggruppe-medlemmer	4	–	4
	Lærere	5	22	27
	Elever	5	376	381
POM	Faggruppe-medlemmer	4	–	4
	Lærere	4	16	20
	Elever	10	108	118

2 Resultat

Denne overgripende introduksjonen inneholder korte svar på forskningsspørsmålene og korte anbefalinger for veien videre. De utfyllende svarene presenteres i respektive fagrapport. Disse fagrapportene inneholder, som nevnt, data fra observasjoner og intervjuer og fra spørreundersøkelser. Den kvalitative dataen bidrar med nyanseringer av tendenser som ble observert i den kvantitative dataen. Mens den kvantitative dataen sier noe om gjennomsnittseleven og gjennomsnittslæreren, bidrar den kvalitative dataen med innsikter fra elever og lærere på begge sider om nettopp gjennomsnittet. I noen enkelttilfeller kan dette gi tilsynelatende motstridende resultater (f.eks. at den kvalitative undersøkelsen viser et mer positivt bilde enn den kvantitative), men våre anbefalinger bygger på den samlede dataen (fra begge år), basert på vår tolking av all tilgjengelig informasjon. Vi vil nedenfor konsist presentere svar på forskningsspørsmålene og anbefalinger for hvert fag.

2.1 Svar på forskningsspørsmål

Vår vurdering er at «modellene for langtidsoppaven» gjenspeiler det nye kompetansebegrepet i LK20 på en troverdig måte. For eksempel noterer vi følgende for engelskfaget:

Langtidsoppgaven gir elevene mulighet til å vise bredere og mer sammensatt kompetanse enn dagens skriftlige eksamen i engelsk 2. Gjennom arbeidet med en fagtekst over tid får elevene trene på og vise ferdigheter som tekstforståelse, faglig fordypning, kritisk tenkning, kildebruk og akademisk skriving. Den muntlige faglige samtalen gir rom for refleksjon, nyansering og vurdering av muntlig kompetanse.

For samtlige fire fag var lærere enige i påstanden at «langtidsoppgaven gjør det mulig for elevene å vise kompetansen som læreplanen i faget krever». Våre analyser av oppgavene ga samme indikasjon.

Svaret på det andre spørsmålet (Hvordan fungerer gjennomføringen av langtidsoppgaven i praksis?) kommer i større grad an på fag, noe som skyldes at fagene og arbeidsformene er ulike. Med det sagt så rapporterer elever i alle fire fagene at oppgaven var oversiktlig nok til at det enkelt å få innsikt i hva som skulle gjøres. Elevene rapporterer også at det var tilstrekkelig med tid. Lærerne rapporterte om litt ulik tidsbruk: i biologi brukte de fleste lærene mellom 10 og 16 timer, mens i matematikk var spredningen mellom 10 og 30 timer. Lærerne i samtlige fag var uenige i påstanden at «undervisningen i perioden med langtidsoppgave [...] [var] lik undervisningen i faget ellers» hvilket vi tolker som en indikasjon på at langtid representerer noe nytt. Alle fagrapportene dokumenterer hvordan implementeringen førte til en ikke ubetydelig variasjon. Dette minsker sammenlignbarheten mellom og innom klasserom, noe som vi har tatt hensyn til i anbefalingene våre.

Svaret på det tredje spørsmålet kan sies å være følgende. Hvis anbefalingene vi kommer med tas til etterretning tror vi at langtid har mulighet til å bli et godt verktøy for sluttvurdering. Sett ur et breiere perspektiv kan man med tanke på at langtidsoppgaven (LO) skal gjennomføres som del av undervisningen også spørre seg om konsekvensene av LO blir at elever lærer (mer) og at LO sikrer og utvikler kvalitet i sluttvurderingssystemet. Denne overgripende introduksjonen avsluttes med en drøfting av disse to spørsmålene.

2.2 Konklusjon

NTNU anbefaler at langtidsoppgave gjennomføres som et forsøk. Samtidig anbefaler vi at forsøket skjer etter en vurdering av hvordan funnene fra evalueringen kan brukes for å revidere oppgaver og instruksjoner for gjennomføring. Nedenfor fordypes vi dette resonnementet for hvert fag.

2.3 Anbefaling: Langtidsoppgaven i biologi 2

Langtidsoppgaven (LO) i biologi 2 gir elevene gode muligheter til å arbeide selvstendig med utforskende og praktisk arbeid, faglig fordypning og refleksjon. Oppgaven er tett koblet til kompetansemålene i læreplanen og gir rom for dybdelæring og anvendelse av naturvitenskapelige arbeidsmetoder. Dette samsvarer godt med kompetansebegrepet i LK20 og biologifagets egenart.

LO oppleves av mange elever og lærere som en mer rettferdig vurderingsform enn tradisjonell eksamen, særlig fordi den gir rom for elevmedvirkning og mulighet til å vise kompetanse på egne premisser. Samtidig viser evalueringen at stort tolkningsrom i vurderingskriteriene og ulik vektlegging mellom faglærer og ekstern lærer kan utfordre både validitet og reliabilitet. Erfaringene med fagsamtale er begrensede, og det er behov for tydeligere føringer for hvordan denne skal inngå i vurderingsgrunnlaget.

Evalueringen viser også at det ikke er forenlig å arbeide i dybden med langtidsoppgaven samtidig som elevene må forberede seg i bredden til en skriftlig eksamen. Dette skaper et tidspress og en faglig spenning som kan svekke både læringsutbytte og vurderingskvalitet. Dersom LO skal prøves ut som faktisk sluttvurdering, bør den erstatte skriftlig eksamen i faget – ikke komme i tillegg.

Basert på utprøvingen anbefales det at LO i biologi 2 videreutvikles som et alternativ til eksisterende eksamensformer. Det anbefales at:

- de nasjonale vurderingskriteriene videreutvikles, med tydelige kjennetegn på måloppnåelse

- det utvikles nasjonale føringer for struktur, gjennomføring og vurdering, inkludert bruk av kilder og kunstig intelligens
- det etableres faglige nettverk og obligatorisk skolering for faglærere og eksterne sensorer
- fagsamtalen integreres i vurderingsdesignet, med tydelige føringer for gjennomføring og vurdering, og vurderes som obligatorisk eller trekkordning
- det sikres lik tilgang til relevant utstyr, veiledning og hjelpemidler for alle elever, inkludert mulighet for feltarbeid
- det presiseres at LO må erstatte skriftlig eksamen dersom den skal fungere som sluttvurdering i et eventuelt forsøk

Langtidsoppgaven i biologi 2 har potensial til å styrke både faglig kvalitet og rettferdighet i sluttvurderingen. Med videre utvikling og støtte kan den bidra til å realisere intensjonene i LK20 og sikre en vurderingspraksis som er i tråd med fagets egenart og elevenes behov.

2.4 Anbefaling: Langtidsoppgaven i engelsk 2

Langtidsoppgaven (LO) i engelsk 2 gir elevene gode muligheter til å arbeide selvstendig med faglig fordypning, kritisk tenkning og komplekse språkferdigheter. Dette er i tråd med kompetanseforståelsen i LK20, det er sentrale kjennetegn ved studieforbereidhet og etterspurte kompetanser i høyere utdanning. Arbeid med veiledet skriving over tid, kombinert med muntlig faglig samtale, og gjør det mulig å vurdere både bredde og dybde i elevens kompetanse. LO bidrar til å støtte elevenes læring, særlig ved at elevene får utvikle og bearbeide egne tekster med veiledning av faglærer, og at sluttvurderingen inkluderer dialog og refleksjon. Elevene opplever vurderingsformen som relevant og rettferdig.

Erfaringene fra engelsk 2 viser også at LO har potensial til å styrke kvaliteten i sluttvurderingen. Faglærere og eksterne sensorer opplevde samspillet som faglig meningsfullt og rettferdig for elevene. Vurderingen ble forankret i konkrete elevprestasjoner, og sensorene opplevde at de fikk bedre grunnlag for å forstå elevens reelle kompetanse. Elever rapporterer også at de opplevde denne vurderingsformen som mer relevant og rettferdig, særlig fordi de opplevde større grad av medvirkning og kunne fordype seg i temaer de mestret.

Samtidig peker funnene på behov for bedre nasjonale rammer og støtteverktøy. Det er særlig behov for felles rammer for omfang, veiledning, og vurderingskriterier for å styrke validiteten og redusere variasjonen i måten oppgaven ble håndtert på i skolene. Det er også viktig å sikre at alle elever får likeverdige arbeidsbetingelser når det gjelder tilgang på og bruk av teknologi. Nasjonale rammer bør definere struktur, vurderingsprinsipper og gjennomføringskrav, mens skolene får frihet til å utvikle innholdet i oppgavene og metoder for veiledning som er tilpasset lokal kontekst og elevgruppe. Et slikt design må også avklare forholdet til kildebruk og kunstig intelligens.

Basert på utprøvingen anbefales det at LO i engelsk 2 videreutvikles som et alternativ til eksisterende eksamensformer. Dersom det skal gjennomføres forsøk med LO i engelsk, er våre anbefalinger at man nasjonalt bør:

- etablere nasjonale rammer som kan sikre mer reliabel praksis på tvers av skoler, spesielt for tekstlengde, samtals varighet og innhold, og vekting av ulike elementer i karaktersetning.
- fastsette retningslinjer for bruk av kilder og kunstig intelligens
- utvikle støttmateriell som vurderingskriterier, eksempelbesvarelser og maler for faglige samtaler

- etablere strukturer for sensoropplæring og -samarbeid som kan styrke reliabilitet og rettferdighet i gjennomføringen
- tydeliggjøre handlingsrommet for lokal tilpasning (for eksempel skolars/læreres muligheter for å tilpasse tema, tekstutvalg og veiledning etter lokale behov) innenfor overordnede nasjonale rammer

2.5 Anbefaling: Langtidsoppgaven i matematikk 1P-Y

Langtidsoppgave i matematikk 1P-Y gir elevene en god mulighet til å utvikle og vise sin matematiske kompetanse i en yrkesrettet kontekst tilpasset utdanningsprogrammet elevene går på. Dette kan bidra til at elevene opplever matematikkfaget som mer relevant for sin utdanning, og at LO 1P-Y kan bidra til at elevene blir mer yrkesforberedte. En sterk kobling mellom matematikkfaget og yrkesretning er også i tråd med hensikten med matematikkfaget slik den er beskrevet i læreplanen: «Matematikk P skal forberede elevene på et samfunn og arbeidsliv i utvikling gjennom praktisk bruk av matematikk» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Funnene etter å ha evaluert to utprøvinger av langtidsoppgave i 1P-Y viser at LO kan bidra positivt til å styrke kvaliteten i sluttvurderingen. Felles for begge evalueringene er at elever og lærere uttrykker seg enige i at elevene får vist mer av sin kompetanse i LO, sammenlignet med en vanlig prøve. Det samme gjelder for om elevene har fått en rettferdig vurdering på LO. I tillegg trekker flere lærere fram noen positive ringvirkninger av LO i matematikk 1P-Y, som for eksempel at LO tvinger fram et samarbeid mellom matematikk- og programfaglærere. Ifølge lærerne bidrar dette å koble matematikkfaget til den yrkesretningen elevene utdanner seg til, og bidrar til at elevene opplever mestring og at de opplever matematikkfaget som mer relevant.

Samtidig viser funnene fra evalueringen at LO i matematikk 1P-Y gjennomføres ulikt fra skole til skole. Dette funnet gjelder like gjerne innen samme utdanningsprogram som mellom ulike utdanningsprogram. Flere lærere påpeker at det er viktig å kunne ha frihet til å gjøre lokale tilpasninger med hensyn til elevene, men også med tanke på rammevilkår som tilgang til verksted eller praksisplass. Dette funnet kan knyttes til langtidsoppgavens håndterbarhet. Vår vurdering er at noen av de forskjellene vi har observert også kan skyldes at lærerne har ulik forståelse for hva matematisk kompetanse er, som igjen får følger for hvordan elevene kan vise sin matematiske kompetanse på best mulig måte. Forskjellene i gjennomføring av langtidsoppgaven i 1P-Y er store nok til at vi vurderer det til at de utgjør en ikke ubetydelig hindring for å sammenligne resultater på tvers av klasserom.

Basert på funnene av to evalueringer av LO 1P-Y, anbefaler vi at LO videreutvikles som et alternativ til eksisterende eksamensformer i faget. Vi anbefaler at Utdanningsdirektoratet må vurdere om de lokale variasjonene i gjennomføringen av langtidsoppgave 1P-Y, slik de er beskrevet i delrapport 1 og 2, er innenfor et spekter av variasjon som tillates eller ikke.

Vi anbefaler:

- presisering av handlingsrommet til skolene og den enkelte lærer gjennom hvilke føringer som er sentralt gitt og som skal gjelde for alle, og hvilke føringer som kan bestemmes lokalt
- tydeligere føringer for å sikre hvordan prosess og fagsamtale skal/bør gjennomføres og vurderes i lys av hensikten med langtidsoppgave
- tydeligere føringer for hvordan læreplanen i 1P-Y kan operasjonaliseres i arbeidet med langtidsoppgaven
- skolering av både faglærere og eksterne sensorer som skal gjennomføre langtidsoppgaven

2.6 Anbefaling: Langtidsoppgaven i politikk og menneskerettigheter

Langtidsoppgaven i politikk og menneskerettigheter gir elevene mulighet til å fordype seg i faglig relevante problemstillinger, med utgangspunkt i en bred læreplanforståelse. Dette er i tråd med kompetansebegrepet i LK20. Elevene viser kompetanse gjennom at de fordyper seg i en selvvalgt faglig problemstilling, leser og forholder seg kritisk til ulike kilder og viser refleksjon gjennom å skrive en fagartikkel i prosess som forsvars muntlig. Vår vurdering er at LO i POM gir mulighet til å vurdere både bredde og dybde i elevenes kompetanse. Videre vurderer vi det som en styrke ved LO i POM at elevene får anledning til å vise kompetanse i et bredt spekter av de grunnleggende ferdighetene i faget, muntlighet, lesing og skriving. Det at LO i POM blir vurdert av to lærere, intern og ekstern faglærer, anser vi også som en styrke ved oppgavebeskrivelsen.

LO i POM vil også kunne virke studieforberedende for elevene. De arbeidsformene LO i POM legger til rette, for ligner formen på oppgaver i høyere utdanning innenfor samfunnsvitenskapelige og humanistiske fag. Elevene får mulighet til å fordype seg faglig gjennom å benytte og videreutvikle sine lese- og skriveferdigheter i arbeidet med en lengre og kompleks tekst. En tilleggsvurdering er derfor at LO i POM vil kunne virke studieforberedende, slik det blir beskrevet av Lødding og Aamodt (2015).

Basert på utprøvingen anbefales det at LO i POM videreutvikles som et alternativ til eksisterende eksamensformer. Det anbefales at:

- Skriveprosessen, rammene for fagsamtalen og sluttvurderingen av LO i POM enda tydeligere beskrives i den sentralt gitte oppgavebeskrivelsen for å sikre en likere gjennomføring for elevene
- Det er obligatorisk med innleveringer (problemstilling, disposisjon, logger og tekstutkast) underveis i prosessen med langtidsoppgaven.
- Elevene skriver et prosessnotat som dokumentasjon på arbeidsprosessen. Som deles med faglærer og ekstern faglærer.
- De sentralt gitt vurderingskriteriene er obligatoriske å benytte
- Det utarbeides ulike vurderingskriterier for fagteksten og fagsamtalen
- Vurderingskriterier for kildebruk og bruk av kunstig intelligens integreres i vurderingskriteriene

Skolering av interne og eksterne faglærere gjøres obligatorisk

3 Utblikk: innspill til drøfting om langtidsoppgavens tenkte konsekvenser

3.1 Om formålet med langtidsoppgaven

I evalueringen av LO har vi lagt to grunnleggende utfordringer til grunn. Den første utfordringen er knyttet til formålet med LO. I Udirs omtale av LO er formålet å se om LO kan fungere som en sluttvurdering i ulike fag. Utprøvingen ses i sammenheng med arbeid med å sikre god sammenheng mellom vurderingsordninger og læreplanene, blant annet for å ivareta kritisk tenkning, refleksjon og elevmedvirkning i større grad (Utdanningsdirektoratet, u.å.). LO skal imidlertid gjennomføres som del av undervisningen, og er derfor ikke bare en ren testsituasjon, men også en situasjon der elevene tilegner seg ny kompetanse. LO kan derfor sies å ha to ulike formål: 1) elevers læring og 2) å sikre kvalitet i sluttvurdering. Når en vurdering har to eller flere formål, er det mer krevende å bedømme kvaliteten på vurderingsformen. En vurderingsform som skal støtte læring i klasserommet har for eksempel ikke like strenge måletekniske krav til

reliabilitet som nasjonale prøver i lesing. En evaluering av hvorvidt LO fungerer godt bør derfor drøfte de ulike formålene separat.

Den andre utfordringen er knyttet til at alle vurderingsformer har fordeler og ulemper som må hensyntas og veies mot hverandre. Mange land har hatt store offentlige debatter om utformingen av eksamenssystemer, men det har vist seg umulig å finne løsninger som kan imøtekomme alle behov. En eksamen er for eksempel spesielt sårbar for uønskede variasjoner siden de kan ha store konsekvenser for den enkelte og for hele utdanningssystemet (Trask & Cowie, 2022). I norsk sammenheng er dette synliggjort gjennom Udirs Rammeverk for eksamen (Utdanningsdirektoratet, 2021), som legger fire prinsipper til grunn: validitet, reliabilitet, gjennomførbarhet og rettferdighet. Slike prinsipper kan bidra til en mer teoretisk fundert diskusjon om eksamen, men løser likevel ikke de grunnleggende utfordringene med å lage gode eksamenssystemer. I praksis ender man alltid opp med det som man internasjonalt kaller trade off-situasjoner: Det vil alltid være dilemma og spenninger i et eksamenssystem. Noah og Eckstein (1989, s. 17) beskriver derfor nasjonale eksamenssystem som forsøksvis kompromisser mellom konkurrerende verdier («a set of provisional compromises among competing values»).

Det er spesielt krevende å evaluere kvaliteten i vurderingsformer som etterstreber å være autentiske eller virkelighetsnære. Det er mange argumenter for en slik praksis: Mer virkelighetsnære vurderingsformer kan gi en bredde av bevis for elevens læring, åpner for samarbeid mellom elever og veiledning fra læreren, kan dekke mange kompetansemål eller fagområder, og kan også være motiverende i seg selv for elevene (se f.eks. Fjørtoft & Sandvik, 2022; Wiggins, 2011). Slike oppgaver kan derfor sies å være i samsvar med den overordnede definisjonen av kompetanse som ligger til grunn for det norske læreplanverket LK20. Men slike vurderingsformer er også utfordrende å validere. Dersom elever selv skal velge tema eller format, blir variasjonen så stor at det blir vanskelig eller umulig å sikre lik behandling av like tilfeller. Som et minimum vil det kreve at den som skal bedømme oppgaven, tar hensyn til 1) hva slags kompetanse som skal vurderes som del av prestasjonen og hvorvidt de kan observeres eller ei, 2) hva slags informasjon vi kan samle inn om eleven, og 3) hvorvidt bedømmelsen av det innsamlede materialet kan være grunnlag for troverdige slutninger om elevens kompetanse (Leighton, 2019).

Vi velger å drøfte disse to utfordringene – det doble formålet med LO og generelle utfordringer i alle eksamenssystemer – hver for seg i det følgende.

3.2 Fører LO til læring for elevene?

LO er gjennomført i fire til dels svært ulike fag i norsk skole. Mens engelsk, POM og biologi er typiske fordypningsfag i videregående skole som tilbys på studieforbereende programmer, er matematikk 1P-Y et fellesfag på yrkesfaglige programmer. Videre er det stor variasjon internt i matematikk 1P-Y: Det tilbys på ganske ulike programmer som HO, TIF og Bygg og Anlegg. Noe forenklet kan vi derfor spørre om LO innebærer at elever på ST blir bedre studieforbereede og om elever på YF blir bedre yrkesforberedte.

Det er åpenbart viktig at elever i videregående skole er godt forberedt til høyere utdanning, men det er mer vanskelig å si hva det vil si å være studieforbereet. Formelt regnes elever som studieforbereede når de har bestått programmer som gir generell studiekompetanse (studieforbereende eller yrkesprogrammer med påbygg) (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1992). En NIFU-rapport påpeker at undervisere i høyere utdanning blant annet etterlyser evne til å arbeide selvstendig med fordypning og til å ha gode lese- og

skriveferdigheter, spesielt i arbeid med lengre og mer komplekse tekster (Lødding & Aamodt, 2015). I de tre fagene biologi, POM og engelsk kommer dette elementet frem gjennom oppgaveformer som krever at elevene fordypet seg gjennom selvstendig arbeid med kilder, innsamling av data og skriving over tid.

LO gjør det mulig å integrere lengre lese- og skriveprosesser med veiledning underveis. Dette er viktig for å styrke elevenes evne til å lese selvstendig og kritisk. Det er spesielt viktig å støtte utviklingen av leseutholdenhet og evne til å forstå lengre og mer komplekse tekster. Empirisk klasseromsforskning har vist at norske ungdomsskoleelever leser kortere tekster enn elever i andre nordiske land (Frønes & Roe, 2020). En annen fordel med LO er at muntlige og skriftlige prestasjoner vurderes sammen. Dette kan styrke elevenes rettssikkerhet (fordi lærerne kan sammenholde ulike prestasjoner i karaktersettingen) samt validitet i vurderingen (fordi den bygger på et rikere grunnlag). Dette er trolig bedre enn alternativer som for eksempel «anonym retting», som gjør det vanskelig eller umulig å trekke slutninger på grunnlag av flere prestasjoner.

Å spørre om elever blir bedre yrkesforberedte gjennom LO i matematikk 1PY er heller ikke enkelt å svare på. Ordet yrkesforberedt har blitt brukt i norsk skolepolitikk (f.eks. i NOU 2019: 25 Med rett til å mestre), men har ikke en entydig definisjon. For eksempel brukes begrepet yrkesretting med varierende innhold i skolen (Iversen et al., 2014). Skolen har både et utdannings- og et dannelsingsformål, og yrkesretting av undervisningen og eksamensformene i matematikkfaget er derfor et spørsmål om balanse mellom relevant kompetanse i en bransje og hva slags krav fremtidens samfunn vil stille til den enkelte elev.

Vår vurdering er at det er hensiktsmessig å drøfte gjennomføringen av LO ut fra disse prinsippene. For eksempel bør man vurdere hvorvidt LO gjør at elever blir bedre studieforbereid gjennom trening i selvstendig arbeid og lesing og skriving av lengre tekster, eller om dette fortrenger arbeid med annet viktig faglig innhold slik at elevene ikke får den nødvendige faglige bredden. Man bør også spørre om elever på yrkesfaglige programmer blir bedre yrkesforberedt av LO i sine fellesfag, eller om dette også kan gå på bekostning av sentrale danningselementer i fellesfagene. I Eksamensgruppens anbefalinger kommenterte man for eksempel at en overgang fra lokalgitt til sentralt gitt skriftlig eksamen måtte ta høyde for yrkesretting av fellesfag (Blömeke et al., 2020). Med andre kan man spørre om variasjon i gjennomføring av matematikkeksamen i yrkesfag er en trussel mot eller en kilde til validitet.

3.3 Kan LO sikre og utvikle kvalitet i sluttvurderingssystemet?

Den andre utfordringen vi vil drøfte, er om LO er et realistisk alternativ til dagens eksamensformer, og om det samlet sett kan anbefales å erstatte dagens eksamener med LO. For å drøfte dette må man se LO i sammenheng med styrker og svakheter i eksisterende eksamensformer samt vurdere hvorvidt andre forhold som teknologisk utvikling og tilgang til kunstig intelligens-verktøy kan representere en trussel.

En åpenbar kvalitet i det norske systemet er muligheter for elevmedvirkning i utdanningssystemet. LO øker elevmedvirkning i vurdering fordi elevene får større innflytelse på valg av tema, metoder eller perspektiver i flere fag. Dette gjør også at LO kan være en mer inkluderende vurderingsform som åpner for at elever med funksjonsnedsettelse har mer likeverdige muligheter for å prestere. Selv om slike elever har rett til visse tilpasninger, kan dette være utfordrende å realisere i praksis (for et eksempel fra høyere utdanning, se Rygg et al., 2024). Imidlertid kan dette føre til reliabilitetsutfordringer som må håndteres på nye måter

gjennom f.eks. sensorsamarbeid og -skolering og tydeligere vekt på moderasjon fra myndighetshold.

Samtidig krever LO at nye teknologier håndteres på en trygg og forutsigbar måte, og at spesielt generativ kunstig intelligens ikke muliggjør mer eller mindre forsettlig juks. KI representerer for eksempel en trussel mot eksamensformer som hjemmeoppgaver fordi lærere ikke lenger kan vite med sikkerhet om elevene bruker KI til å produsere tekst. Det kan i sin tur føre til at man heller velger papir og penn-eksamen. Selv om dette grepet kan redusere faren for uheldig eller uønsket bruk av KI, tror vi ikke papireksamen er en god løsning i et større perspektiv. En LO som har klare rammer for gjennomføring av skriveprosessen, kan derimot øke validiteten i vurderingen av elevers læring og skriving. Dette er et område der teknologiutviklingen skjer raskt, og det er derfor behov for grundig kontroll av rettferdighets- og rettssikkerhetshensyn, men også å unngå innstramminger som i sin tur kan svekke validiteten i vurderingsformen.

For å balansere hensyn til elevmedvirkning lokalt med trygghet og forutsigbarhet for alle, foreslår vi at LO kan være en mellomting mellom sentral- og lokalgitt eksamen, der visse rammer som varighet, omfang mm kan styres sentralt og resten kan utformes lokalt. Man kan sikre reliabilitet og gjennomførbarhet gjennom ytre rammer, mens validitet og rettferdighet sikres trolig best gjennom lokale designelementer. Dette krever imidlertid at man ser på LOs rolle i systemet samlet sett, og at LO vurderes opp mot andre formater som f.eks.:

- Standpunktvurderingsordningen
- Eksisterende sentralgitt skriftlig eksamen
- Lokalgitt muntlig og muntlig-praktisk eksamen
- Bruk av standardiserte tester
- Grep som skal sikre reliabilitet, som for eksempel sensorskolering

4 Avslutning

Som kommer frem av teksten ovenfor anbefaler NTNU at Udir gjennomfører forsøk med langtidsoppgave. Videre kommer det også frem at vi sterkt anbefaler å «standardisere» oppgaven(e) på en slik måte at resultater på langtid blir sammenlignbare og blir oppfattet som rettferdige.

Referanser

- Blömeke, S., Skillinghaug, S., Blikstad-Balas, M., Eggen, P.-O., Eira, K. I., Fjørtoft, H., Gamlem, S. T. M., Gilje, Ø., Tveit, S., Helgesen, R., Johannesen, S., Minken, M., Waage, A., & Walker, M. J. (2020). *Vurderinger og anbefalinger om fremtidens eksamen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/vurderinger-og-anbefalinger-fremtidens-eksamen/#>
- Fjørtoft, H., & Sandvik, L. V. (2022). Autentisk vurdering på yrkesfag. I L. V. Sandvik & H. Fjørtoft (Red.), *Skoleutvikling i videregående opplæring* (s. 145–160). Fagbokforlaget.
- Frønes, T. S., & Roe, A. (2020). *Hva skjer i norsktimene? Elevers oppfatning av norskundervisningen på skolen. Like muligheter til god leseforståelse?*, 196–221. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-08>
- Iversen, J. M. V., Haugset, A. S., Martinsen, A., Wendelborg, C., Røe, M., & Stene, M. (2014). *Yrkesretting og relevans i fellesfagene. Hovedrapport med sammenstilling og analyser*. <https://www.sintef.no/publikasjoner/publikasjon/1199866/>

- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1992). St.meld. Nr. 33 (1991-92). *Kunnskap og kyndighet. Om visse sider ved videregående opplæring*. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1991-92&paid=3&wid=b&psid=DIVL1572&s=True>
- Leighton, J. P. (2019). The risk–return trade-off: Performance assessments and cognitive validation of inferences. *British Journal of Educational Psychology*, 89(3), 441–455. <https://doi.org/10.1111/bjep.12271>
- Lødding, B., & Aamodt, P. O. (2015). *Studieforberedt etter studieforberedende? Overgangen mellom studieforberedende utdanningsprogram og høyere utdanning belyst gjennom gruppesamtaler med lærere, studenter og elever* (No. 28). NIFU. <http://hdl.handle.net/11250/2359539>
- Noah, H. J., & Eckstein, M. A. (1989). Tradeoffs in Examination Policies: An International Comparative Perspective. *Oxford Review of Education*, 15(1), 17–27.
- NOU 2019: 25. (2019). *Med rett til å mestre. Struktur og innhold i videregående opplæring* (s. 172). Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/2c79526bf80444b7ba90d1f22e52530b/no/pdfs/nou201920190025000dddpdfs.pdf>
- Rygg, K. E., Håberg, L. I. A., & Farstad, B. (2024). Tilrettelegging på eksamen for studenter med funksjonsnedsettelse. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 18(3), 127–145. <https://doi.org/10.23865/up.v18.6305>
- Trask, S., & Cowie, B. (2022). Tight-loose: Understanding variability, trade-offs and felt accountability across the curriculum-pedagogy-assessment dynamic. *The Curriculum Journal*, 33(4), 587–601. <https://doi.org/10.1002/curj.163>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Utpøving av langtidsoppgaven*. Hentet 22. september 2025, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/langtidsoppgaven/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i matematikk fellesfag vg1 praktisk* (matematikk P). (MAT08-01). Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/mat08-01?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Rammeverk for eksamen – LK20 og LK20S*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/rammeverk-skriftlig-eksamen-i-lk20-og-lk20s/>
- Wiggins, G. (2011). A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(7), 81–93. <https://doi.org/10.1177/003172171109200721>

Appendiks A

I tillegg til den kvalitative datainnsamlingen som er beskrevet, har vi foretatt en kvantitativ datainnsamling gjennom spørreskjema til elever og lærere som har deltatt i utprøvingen. Spørreskjemaene ble sendt ut til skolene i løpet av april 2025, og det var mulig å besvare skjemaene ut juni 2025.

Itemene i spørreskjemaet omhandlet aspekter av validitet, reliabilitet, rettferdighet og håndterbarhet. Vi presenterer et utvalg items i fagrapportener, men alle item ligger gjengis nedenfor.

Spørreskjemaene til elever og lærere inneholdt lukkede og åpne items. Fagrapportene fokuserer på lukkede items, som var utformet som påstander hvor respondentene skulle bruke en sekstrinns skala (fra «helt uenig» til «helt enig») for å ta stilling til hvor enige de var i påstanden. I analysen rekodet vi svarene slik at «helt uenig», «ganske uenig» og «litt uenig» henholdsvis fikk tallverdiene 1, 2 og 3 og «litt enig», «ganske enig» og «helt enig» fikk tallverdiene 4, 5 og 6. For disse items har vi tolket det slik at gjennomsnitt opp til og med 3 uttrykker at gjennomsnittseleven eller -læreren var uenig med påstanden og at gjennomsnitt fra 4 og oppover uttrykker at gjennomsnittseleven eller -læreren var enig. (Noen lukkede items hadde kun to svaralternativ, «ja» og «nei», noe som ble rekodet som henholdsvis 1 og 0.)

For å lette tolkingen av resultatene har vi også inkludert standardavvik i fremstillingen. Standardavviket beskriver spredningen i respondentenes svar, der 68 prosent av respondentenes svar befinner seg $\pm$ ett standardavvik, gitt at svarene til respondentene er normalfordelt (Cohen et al., 2018). Dette betyr at dersom gjennomsnittet er 4 og standardavviket er 1,5, var 68 prosent av respondentenes svar mellom 2,5 (-1 standardavvik fra gjennomsnittet) og 5,5 (+1 standardavvik fra gjennomsnittet).

Appendiks B

Appendiks B1

Elevers svar på spørsmål. * = ja/nei-spørsmål

Item	Alle	Bio	Eng	1P-Y	POM
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
*Har det meste av skrivingen i forbindelse med langtidsoppgaven foregått digitalt?	0.93 (0.26)	1 (0)	0.98 (0.13)	0.88 (0.32)	1 (0)
*Har du gjennomført fagsamtale/vurderingssamtale med faglærer og en annen lærer som en del av vurderingen av langtidsoppgaven?	0.29 (0.46)	0.29 (0.46)			
Beskrivelsene av hvordan langtidsoppgaven skulle gjennomføres var tydelige, slik at jeg skjønnte hva jeg skulle gjøre	4.44 (1.24)	4.28 (1.29)	4.63 (1.29)	4.29 (1.25)	4.87 (0.93)
Langtidsoppgaven ga meg mulighet å vise det jeg har lært i faget	4.37 (1.28)	4.02 (1.35)	4.28 (1.4)	4.37 (1.25)	4.6 (1.18)
Langtidsoppgaven førte til at jeg utviklet meg i faget	4.08 (1.37)	3.98 (1.33)	4.3 (1.47)	3.94 (1.33)	4.39 (1.37)
For å løse langtidsoppgaven var jeg nødt til å bruke det jeg har lært tidligere i faget	4.67 (1.2)	4.8 (1.12)	4.33 (1.25)	4.7 (1.2)	4.9 (1.1)
Jeg visste hva læreren min så etter når hen skulle vurdere langtidsoppgaven min	4.35 (1.28)	4.16 (1.17)	4.54 (1.27)	4.3 (1.3)	4.38 (1.27)
For å få god karakter på langtidsoppgaven er det viktigere å være god til å skrive/presentere enn å ha god fagkunnskap	3.86 (1.36)	3.76 (1.12)	4.27 (1.29)	3.69 (1.36)	4.07 (1.43)
Læreren delte vurderingskriteriene for langtidsoppgaven med klassen	5.1 (1.32)	5.11 (1.13)	5.39 (1.27)	4.93 (1.38)	5.38 (1.09)
Jeg brukte vurderingskriteriene i arbeidet med langtidsoppgaven	4.5 (1.31)	4.37 (1.33)	4.7 (1.33)	4.36 (1.31)	4.83 (1.25)
Jeg fikk vist min faglige kompetanse under fagsamtale med lærer og ekstern lærer	4.36 (1.52)	2.92 (1.75)	4.63 (1.51)	4.32 (1.43)	4.6 (1.56)
Arbeidet med langtidsoppgaven tror jeg vil være relevant for mitt framtidige yrke	3.67 (1.53)	2.88 (1.75)	3.33 (1.62)	3.9 (1.42)	3.54 (1.55)
Arbeidet med langtidsoppgaven tror jeg vil være relevant for mine framtidige studier	3.92 (1.47)	3.76 (1.74)	4.1 (1.57)	3.84 (1.37)	4.09 (1.57)
I vurderinga av langtidsoppgaven la læreren vekt på arbeidet jeg gjorde underveis	4.12 (1.34)	4.02 (1.31)	4.13 (1.35)	4.15 (1.34)	4.02 (1.38)
I vurderinga av langtidsoppgaven la læreren vekt på det jeg fikk vist i fagsamtalen	4.61 (1.31)	2.5 (1.67)	4.83 (1.09)	4.62 (1.27)	4.79 (1.18)
I vurderinga av langtidsoppgaven la læreren vekt på sluttproduktet mitt	4.74 (1.21)	5 (0.99)	5.2 (0.89)	4.46 (1.3)	5.08 (1.05)
Det var enkelt å få oversikt over det som skulle gjøres i langtidsoppgaven	3.92 (1.36)	4 (1.2)	4.13 (1.43)	3.78 (1.36)	4.15 (1.28)
Jeg hadde tilgang til relevant utstyr (f.eks. måleinstrumenter, verktøy, ordbøker ol.)	4.83 (1.15)	5.2 (0.99)	5.22 (0.93)	4.61 (1.2)	5 (1.12)
Jeg visste i hvilken rekkefølge jeg skulle gjøre ting i langtidsoppgaven (f.eks. når jeg skulle samle informasjon, når jeg skulle skrive etc.)	4.25 (1.28)	4.78 (1.15)	4.55 (1.33)	4.01 (1.3)	4.55 (1.02)
Det var tilstrekkelig med tid for å gjennomføre langtidsoppgaven	4.67 (1.19)	4.14 (1.37)	4.94 (1.23)	4.6 (1.15)	4.88 (1.09)
Alle elever hadde samme mulighet til å få god karakter på langtidsoppgaven	4.71 (1.29)	5.04 (1.18)	4.73 (1.31)	4.61 (1.35)	4.92 (1.05)

Item	Alle	Bio	Eng	1P-Y	POM
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
Alle elever hadde tilgang til de samme hjelpemidlene (f.eks. oppslagsverk)	5.23 (1.01)	5.44 (0.93)	5.5 (0.77)	5.04 (1.11)	5.5 (0.76)
Jeg har fått hjelp av andre (utenfor skolen) i arbeidet med langtidsoppgaven	2.81 (1.71)	2.02 (1.46)	2.59 (1.59)	2.98 (1.73)	2.8 (1.8)
Jeg har fått tilstrekkelig veiledning av læreren for å løse langtidsoppgaven	4.33 (1.28)	4.34 (1.12)	4.55 (1.28)	4.2 (1.34)	4.56 (1.08)
Jeg fikk en rettferdig karakter på langtidsoppgaven	4.56 (1.41)	4.68 (1.24)	4.57 (1.4)	4.49 (1.43)	4.72 (1.44)
En eller flere av mine klassekamerater brukte andre utenfor skolen til å skrive (deler av) langtidsoppgaven	3.28 (1.71)	2.32 (1.62)	2.74 (1.74)	3.52 (1.58)	3.26 (2.01)
Læreren har gitt hele klassen informasjon om hvordan langtidsoppgaven skal løses	4.91 (1.25)	5.09 (0.98)	5.27 (1.02)	4.65 (1.37)	5.3 (0.94)
Jeg fikk velge hva oppgaven min skulle dreie seg om	4.65 (1.5)	5.68 (0.65)	5.09 (1.16)	4.14 (1.62)	5.45 (0.7)
Jeg fikk velge hva jeg skulle få tilbakemelding på underveis	3.81 (1.48)	3.94 (1.62)	4.02 (1.5)	3.53 (1.45)	4.48 (1.21)
Jeg får vise læreren mer av min kompetanse i langtidsoppgaven enn på en vanlig prøve (f.eks. eksamen, heldagsprøve, fagprøve)	4.13 (1.51)	3.84 (1.72)	4.34 (1.61)	3.99 (1.43)	4.5 (1.48)
Jeg får vist min kompetanse i faget like godt på en vanlig prøve som i langtidsoppgaven	3.47 (1.45)	3.58 (1.58)	3.38 (1.53)	3.46 (1.4)	3.56 (1.52)

Appendiks B2

Læreres svar på spørsmål. * = ja/nei-spørsmål

Item	Alle	Bio	Eng	1P-Y	POM
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
Hvor mange skoletimer satte du av til langtidsoppgaven?	18.66 (7.43)	13.56 (3.81)	18.86 (6.06)	19.59 (9.88)	20.06 (5.07)
Hvor mange elever hadde du i gruppa som gjennomførte langtidsoppgaven?	15.75 (8.08)	12.44 (6.91)	14.07 (7.52)	17.41 (9.5)	16.81 (6.78)
*Var det forventet at elevene skulle arbeide med langtidsoppgaven ut over timene som var avsatt?	0.77 (0.42)	0.89 (0.33)	0.93 (0.27)	0.45 (0.51)	1 (0)
*Fikk du ekstra ressurs fra skoleledelsen for å gjennomføre langtidsoppgaven?	0.05 (0.23)	0 (0)	0 (0)	0.17 (0.41)	0 (0)
*Har du samarbeidet med ekstern lærer i forbindelse med vurdering av langtidsoppgaven?	0.64 (0.48)	0.56 (0.53)	0.79 (0.43)	0.36 (0.49)	0.94 (0.25)
Langtidsoppgaven gjør det mulig for elevene å vise kompetansen som læreplanen i faget krever	5.07 (1.22)	4.56 (1.42)	5 (1.36)	5.36 (0.9)	5 (1.37)
Elevene har fått vist mer av sin faglige kompetanse i langtidsoppgaven enn på en	4.66 (1.32)	4.11 (1.36)	4.86 (1.35)	4.82 (1.05)	4.56 (1.59)

Item	Alle	Bio	Eng	1P-Y	POM
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
vanlig prøve (f.eks. eksamen, heldagsprøve, fagprøve)					
Elevene hadde fått vist sin kompetanse i faget like godt på en vanlig prøve som i langtidsoppgaven	3.21 (1.38)	4 (1.22)	3.14 (1.56)	3.14 (1.46)	2.94 (1.12)
Undervisningen i perioden med langtidsoppgave har vært lik undervisningen i faget ellers	2.49 (1.35)	3.33 (1.22)	2.07 (1.38)	2.45 (1.34)	2.44 (1.31)
*Jeg brukte vurderingskriterier som var inkludert i oppgaveforslaget fra Udir	0.89 (0.32)	1 (0)	1 (0)	0.68 (0.48)	1 (0)
Jeg og eksterne lærer var enige om vurderingene av elevenes langtidsoppgaver	5.38 (1)	4.78 (1.72)	5.07 (1.27)	5.77 (0.43)	5.44 (0.51)
* Jeg har inntrykk av at en eller flere av mine elever har fått hjelp av andre utenfor skolen i arbeidet med langtidsoppgaven	0.69 (0.47)	0.67 (0.52)	0.73 (0.47)	0.67 (0.48)	0.71 (0.47)
Var det mulig for deg som lærer å gjennomføre langtidsoppgaven innen rammene for ordinær stilling?	0.69 (0.47)	0.78 (0.44)	0.57 (0.51)	0.73 (0.46)	0.69 (0.48)
Jeg opplevde at elevene hadde god nok tid til å besvare langtidsoppgaven i skoletiden	5.1 (1.36)	3.89 (1.54)	4.79 (1.58)	5.73 (0.7)	5.19 (1.33)
*Hadde elevene mulighet til å arbeide med alle deler av langtidsoppgaven ut over de avsatte timene i faget?	0.81 (0.4)	0.5 (0.53)	0.93 (0.27)	0.82 (0.39)	0.85 (0.38)
Alle elever hadde samme mulighet til å få vist sin kompetanse på langtidsoppgaven	5.03 (1.28)	4.78 (1.48)	4.86 (1.56)	5.36 (1.22)	4.88 (0.96)
2. Jeg har gitt hele klassen tilstrekkelig informasjon om hvordan langtidsoppgaven skal løses	5.36 (0.86)	5 (1)	5.21 (0.97)	5.36 (0.85)	5.69 (0.6)
Jeg hadde mulighet til å gi personlig hjelp til alle elever underveis i langtidsoppgaven	5.51 (0.91)	4.89 (1.05)	5.64 (0.74)	5.68 (0.89)	5.5 (0.89)
Alle elever hadde tilgang til relevante hjelpemidler (f.eks. oppslagsverk, utstyr)	5.69 (0.79)	5.67 (0.71)	5.29 (1.38)	5.86 (0.35)	5.81 (0.4)
*Har du delt ideer og/eller rådført deg med lærere fra andre skoler om gjennomføring av langtidsoppgaven?	0.4 (0.49)	0.13 (0.35)	0.54 (0.52)	0.27 (0.46)	0.6 (0.51)
Jobber eksterne lærer på annen skole?	0.67 (0.48)	0.8 (0.45)	0.82 (0.4)	0.38 (0.52)	0.67 (0.49)
*Jeg har inntrykk av at en eller flere av mine elever brukte	0.21 (0.41)	0 (0)	0.1 (0.32)	0.28 (0.46)	0.3 (0.48)

Item	Alle	Bio	Eng	1P-Y	POM
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
andre utenfor skolen til å skrive (deler av) langtidsoppgaven					
*Jeg har inntrykk av at en eller flere av mine elever har brukt kunstig intelligens til å skrive (deler av) langtidsoppgaven uten å oppgi kunstig intelligens som kilde	0.54 (0.5)	0.67 (0.52)	0.69 (0.48)	0.3 (0.47)	0.67 (0.49)
*Har du vært ekstern lærer for en annen skole i forbindelse med langtidsoppgaven?	0.34 (0.48)	0.44 (0.53)	0.43 (0.51)	0.05 (0.21)	0.63 (0.5)

**Evaluering av utprøvinger og forsøk med langtidsoppgaven som alternativ til dagens
eksamensform**

Delrapport 3

Fag: Biologi 2

Anne Grete Heimsjø, Anne Holten Kvistad og Gustaf Skar

Innhold

1 Introduksjon	3
1.1 Oppsummering av konklusjon og anbefaling	3
1.2 Forskningsspørsmål	3
1.3 Datamateriale og analyse	4
2 Endringer i Langtidsoppgave 2025 sammenlignet med 2024.....	5
2.1 Endringer i oppgaveutforming og vurderingskriterier	5
3 Analyse av implementeringen.....	6
3.1 Forberedelse	6
3.1.1 Hvordan ble gjennomføringen av langtidsoppgaven forberedt av læreren?	6
3.1.2 Ble langtidsoppgaven ansett som en forlengelse av eksisterende arbeid i undervisningen?	7
3.2 Gjennomføring	7
3.2.1 Hvordan fikk elevene tilbakemeldinger på arbeidet med langtidsoppgaven?	7
3.2.2 I hvilken grad og på hvilke måter fikk elevene medvirke?	7
3.2.3 Hvordan ble kriterier og andre hjelpemidler anvendt underveis?	8
3.2.4 Gjenspeilet modellene arbeidsformer eleven er kjent med fra opplæringen og i underveisvurderingen?	8
3.3 Vurdering	8
3.3.1 Fikk elevene vist det læreplanen krever av dem i langtidsoppgaven?	9
3.3.2 Fikk elevene vist mer av hva de kan med langtidsoppgaven sammenlignet med en skoleeksamen?	9
3.3.3 I hvilken grad fungerte vurderingskriterier og andre kriterier i vurderingen?	10
3.3.4 Hvordan fungerte samspillet mellom faglærer og ekstern lærer i vurdering av langtidsoppgavene?	11
3.3.5 Opplevdes langtidsoppgaven som rettferdig?	12
4 Analyse av kvantitative data	12
4.1 Elevenes inntrykk.....	12
4.2 Lærernes inntrykk	15
4.3 Sammenligning mellom elever og lærere	17
4.5 Analyse av terminkarakter og resultat på langtidsoppgaven	18
4.6 Oppsummering kvantitative data	19
5 Konklusjon og anbefalinger.....	19
5.1 Hvordan kan langtidsoppgave i dette faget tilfredsstille de fire kvalitetskriteriene for eksamen?	19
5.2 Anbefalinger basert på dataanalyse	20
6 Litteratur	20

1 Introduksjon

Denne rapporten er en evaluering av utprøving av langtidsoppgave i faget biologi 2 skoleåret 2024/2025.

Rapporten er skrevet av universitetslektor Anne Grete Heimsjø, førstelektor Anne Holten Kvistad og Gustaf Skar.

1.1 Oppsummering av konklusjon og anbefaling

Under følger en kortfattet oppsummering av konklusjon og anbefalinger på bakgrunn av evalueringen.

Evalueringen viser at langtidsoppgaven i biologi 2 gir elevene gode muligheter til å arbeide selvstendig med utforskende og praktisk arbeid, faglig fordypning og refleksjon. Oppgaven er tett koblet til kompetansemålene i læreplanen og gir rom for dybdelæring og anvendelse av naturvitenskapelige arbeidsmetoder. Dette samsvarer godt med kompetansebegrepet i LK20 og biologifagets egenart.

Langtidsoppgaven oppleves av mange elever og lærere som en mer rettferdig vurderingsform enn tradisjonell eksamen, særlig fordi den gir rom for elevmedvirkning og mulighet til å vise kompetanse på egne premisser. Samtidig viser evalueringen at stort tolkningsrom i vurderingskriteriene og ulik vektlegging mellom faglærer og ekstern lærer kan utfordre både validitet og reliabilitet. Erfaringene med fagsamtale er begrensede, og det er derfor ikke grunnlag for å si at fagsamtalen har bidratt til økt vurderingskvalitet i årets utprøving.

For å styrke kvaliteten i en eventuell videreføring av langtidsoppgaven i biologi 2 anbefales følgende tiltak:

- Utarbeidelse og kvalitetssikring av nasjonale vurderingskriterier med tydelige kjennetegn på måloppnåelse.
- Tydelige nasjonale føringer for struktur, gjennomføring og vurdering, inkludert bruk av kunstig intelligens og kilder.
- Skolering og samarbeid mellom faglærere og eksterne sensorer for å sikre felles forståelse av vurderingsgrunnlaget.
- Avklaring av fagsamtalens rolle og vurdering av om denne bør være enten obligatorisk eller som del av en trekkordning.
- Sikring av lik tilgang til relevant utstyr, herunder gjøre feltarbeid til et reelt alternativ, veiledning og hjelpemidler for alle elever.

Langtidsoppgaven i Biologi 2 fremstår som en vurderingsform med stort potensial for å styrke både faglig kvalitet og rettferdighet i eksamen. Med videre utvikling og støtte kan den bidra til å realisere intensjonene i LK20 og sikre en vurderingspraksis som er i tråd med fagets egenart og elevenes behov.

1.2 Forskningsspørsmål

Delrapport 2 er en evaluering av utprøving av langtidsoppgave i biologi 2 skoleåret 2024/2025, heretter LO 2025. Denne bygger på evalueringen av utprøvingen skoleåret 2023/2024, heretter LO 2024, som er beskrevet i delrapport 1. Delrapport 1 og 2 må derfor leses i sammenheng for å få et helhetlig inntrykk av evalueringen av langtidsoppgaven.

Delrapport 2 er bygd opp på følgende måte: I kapittel 2 redegjøres det for hvilke endringer som er gjort fra første til andre utprøving. Kapitlet omfatter endringer i sammensetning av faggruppen som Utdanningsdirektoratet satte ned for å utvikle LO 2025 og endringer i oppgaveutforming, vurderingskriterier og gjennomføringsrammer. Kapitlet berører forskningsspørsmål 1 i studien.

I kapittel 3 presenteres analyser av implementeringen av LO 2025. Kapitlet bidrar til å besvare begge forskningsspørsmålene, der kapittel 3.1 og 3.2, som handler om hvilke forberedelser skolene gjorde og hvordan de organiserte arbeidet med langtidsoppgaven, besvarer forskningsspørsmål 2. Kapittel 3.3 presenterer hvorvidt elevene får vist sin kompetanse gjennom arbeidet med langtidsoppgaven, som er knyttet til forskningsspørsmål 1. Kapittel 3 tar utgangspunkt i det kvalitative datamaterialet i studien, og har samme oppbygning som kapittel 4 fra delrapport 1, men der datamaterialet for delrapport 1 i størst grad undersøker hvordan skolene organiserte arbeidet med langtidsoppgaven før vurderingen av elevenes kompetanse, fokuserer delrapport 2 i noe større grad på vurdering av oppgaven.

Kapittel 4 omhandler analyser av det kvantitative datamaterialet i studien, som er resultatet av en spørreundersøkelse som er besvart av elever og lærere som har gjennomført langtidsoppgaven. Spørreundersøkelsen inneholdt påstander som var utviklet for å besvare forskningsspørsmål 1 og 2. Kapittel 4 har samme oppbygning som kapittel 5 fra delrapport 1.

Rapporten avsluttes med kapittel 5 der forfatterne oppsummerer funnene fra delrapport 1 og 2, og gjør sine betraktninger om hvorvidt langtidsoppgave i Biologi 2 kan være egnet til å gjennomføres som forsøk.

1.3 Datamateriale og analyse

Langtidsoppgaven i biologi 2 ble i 2025 gjennomført i 9 klasser fordelt på like mange skoler. Tabell 1 og tabell 2 viser en oversikt over datagrunnlaget evalueringen bygger på. Tabell 1 viser hvilke og hvor mange observasjoner og intervju som er gjennomført og Tabell 2 viser hvilke og hvor mange dokumenter (oppgaveutforminger, vurderingskriterier og kontekstbeskrivelser) som inngår i datamaterialet.

Tabell 1

Oversikt over observasjoner og intervju som inngår i datagrunnlaget for evalueringen av Langtidsoppgave 2025

Type data	Gjennomføring	Fagsamtale	Vurderersamtale
Observasjon	3	3	
Intervju lærere	3		
Intervju ekstern	2	1	1
Intervju elever	6		

Merknad. Gjennomføring: dvs. undervisningsøkter. Intervju: semistrukturerte intervju.

Tabell 2

Oversikt over dokumenter som inngår i datagrunnlaget for evalueringen av Langtidsoppgave 2025

Type data	Faggruppe	Lærere
Oppgaver	1	8
Kriterier	1	8
Kontekstinformasjon	–	8

Merknad. Vi har mottatt oppgaveinstrukser og kontekstinformasjon fra 8 lærere. Disse har også gitt grunnlag for å kunne si noe om hvordan vurderingskriterier eventuelt er utviklet og brukt i arbeidet med langtidsoppgave i biologi 2025.

I tillegg ble spørreskjema sendt ut til alle skoler som har deltatt i langtidsoppgaven. Spørreskjemaet ble besvart av 9 lærere og 50 elever som har gjennomført langtidsoppgave i biologi 2025.

2 Endringer i Langtidsoppgave 2025 sammenlignet med 2024

2.1 Endringer i oppgaveutforming og vurderingskriterier

I dette kapitlet presenteres en analyse av endringer fra langtidsoppgaven i biologi 2024 til langtidsoppgaven i biologi 2025. Kapittel 2.2 inngår som svar på forskningsspørsmål 1. Analysen baserer seg på følgende dokumenter:

- «Biologi 2 Modell for langtidsoppgaven» (sendt fra Udir til skolene i januar 2024)
- «Biologi 2 – støttemateriell til lærere og elever i langtidsoppgaven i Biologi 2» (sendt fra Udir til skolene i januar 2024)
- «Langtidsoppgaven i biologi 2» (publisert på Udir sine nettsider for gjennomføringen i 2025):
- «Støttemateriell til lærer (biologi 2)», som skal være sendt til skolene før utprøvingen i 2025.

Udir gjorde ingen endringer på materiellet faggruppa 2025 utviklet, slik at disse dokumentene er de samme som faggruppas forslag.

I langtidsoppgaven i biologi 2 i 2025 skulle elevene utforske en biologisk problemstilling som undersøkte sammenhengen mellom en avhengig og en uavhengig variabel. De skulle samle inn og analysere data fra primære og/eller sekundære kilder, argumentere for valg av metode og drøfte resultatene i lys av relevant teori og kompetansemål fra læreplanen. Sluttproduktet skulle følge IMRoD-strukturen og kunne leveres i ulike formater, som rapport, video, poster og/eller fagsamtale. I tillegg åpnet oppgaven for bruk av KI som hjelpemiddel, forutsatt at dette ble oppgitt sammen med andre kilder og hjelpemidler.

I både 2024 og 2025 ble det utarbeidet en oppgaveformulering og støttemateriell til faglærere i forbindelse med utprøvingen av langtidsoppgaven i biologi 2. Oppgaven skulle gi elevene mulighet til å utforske en biologisk problemstilling over tid, gjennom praktisk arbeid og faglig refleksjon, med utgangspunkt i fagets første kompetansemål: “utforske en biologisk problemstilling, analysere innsamlede data, argumentere for valg av metoder og drøfte resultater og funn”. I 2025 ble det i tillegg utviklet vurderingskriterier som skulle støtte faglærere og eksterne vurderere i arbeidet med å vurdere elevenes kompetanse.

Oppgaveformuleringen i 2024 beskrev en tredelt struktur: valg av tema og metode, gjennomføring av praktisk arbeid og dataanalyse, og til slutt diskusjon og presentasjon av funn. I 2025 ble denne strukturen videreutviklet til en firedelt modell, inspirert av Educate-rapporten (Breivik et.al. 2024), med fasene planlegging, undersøkelse, konsolidering og formidling. Denne inndelingen skulle tydeliggjøre progresjonen i det utforskende arbeidet og gi elevene bedre støtte i prosessen.

Støttemateriellet i 2024 inneholdt forslag til praktisk arbeid, format på sluttprodukt og krav til dokumentasjon, som videologg og refleksjonsnotat. I 2025 ble dette videreutviklet med konkrete forslag til refleksjonsspørsmål og innføring av tre såkalte refleksjonsstopp. Disse skulle hjelpe elevene med å dokumentere og synliggjøre faglig utvikling og kritisk tenkning underveis i arbeidet.

Et viktig skille mellom de to utprøvingene er at det i 2024 ikke forelå nasjonale vurderingskriterier for langtidsoppgaven i biologi 2. Vurderingen skulle baseres på faglærers rammer og en helhetsvurdering av prosess og produkt, men det var uklart hvordan måloppnåelse skulle defineres og hvordan ekstern faglærer skulle få innblikk i elevens prosess. I 2025 utviklet faggruppa detaljerte vurderingskriterier for karakterene 2, 4 og 6, fordelt på de fire fasene i oppgaven. Dette ga et felles vurderingsgrunnlag og tydeligere føringer for vurderingsarbeidet.

I 2025 ble det, som tidligere nevnt, åpnet for at faglærere kunne gjennomføre fagsamtaler med elevene og ekstern lærer etter innlevering av sluttproduktet. Dette var ikke en del av modellen i 2024. Fagsamtalen kunne gjennomføres individuelt eller i grupper, og skulle gi elevene mulighet til å utdype refleksjoner, avklare misforståelser og vise kompetanse som ikke nødvendigvis kom frem i det skriftlige eller digitale produktet.

Samlet sett innebærer endringene fra 2024 til 2025 en tydeligere strukturering av oppgaven, mer konkret støtte til elevene underveis, og et mer systematisk vurderingsgrunnlag for faglærere og eksterne vurderere.

3 Analyse av implementeringen

Dette kapitlet er en analyse av observasjoner og intervjuer av elever og lærere som har deltatt i utprøvingen av langtidsoppgave i biologi 2 2025. Kapittel 3.1 og 3.2, som omhandler hvilke forberedelser lærerne gjorde i forbindelse med langtidsoppgaven og hvordan selve gjennomføringen ble organisert, inngår i forskningsspørsmål 2: Hvordan fungerer gjennomføringen av langtidsoppgaven i praksis? Hvordan tar modellene hensyn til elevmedvirkning? Kapittel 3.3 undersøker hvordan elevenes kompetanse ble vurdert i langtidsoppgaven og inngår i svar på forskningsspørsmål 1: I hvilken grad gjenspeiler modellene for langtidsoppgaven det nye kompetansebegrepet i LK20?

Klasseromsobservasjon ble gjennomført i slutten av februar, og klassene var da i forskjellige faser av gjennomføringen av langtidsoppgaven. For å få belyst både erfaringer med gjennomføringen av LO og ulike sider ved vurderingen gjennom intervjuer, ble intervju av lærere, eksterne lærere og elever gjennomført i mai.

3.1 Forberedelse

Denne delen handler om hvordan gjennomføring av langtidsoppgaven ble forberedt av læreren og om arbeidet med langtidsoppgaven ble ansett som en forlengelse av eksisterende arbeid i undervisningen.

3.1.1 Hvordan ble gjennomføringen av langtidsoppgaven forberedt av læreren?

Så godt som alle lærerne som har deltatt i årets gjennomføring av langtidsoppgaven har også vært involvert i arbeidet med LO i 2024, enten gjennom gjennomføring eller som ekstern lærer. Dette har hatt betydning for hvordan oppgaven ble forberedt i 2025. Flere lærere oppgir at de har justert og forbedret opplegget basert på erfaringer fra året før, og at de har oppnådd en mer strukturert og effektiv gjennomføring.

Organiseringen av arbeidet varierer. Flere lærere har delt opp arbeidet i faser, med tydelige fremdriftsplaner som inkluderer valg av problemstilling, datainnsamling, bearbeiding og innlevering. Dette er en utvikling fra 2024, der færre lærere beskrev en slik struktur. Enkelte lærere har valgt å gjennomføre LO parallelt med annen undervisning, mens andre har satt av egne perioder eller fagdager til praktisk arbeid. Det er fortsatt stor variasjon i hvor lang tid som er satt av til arbeidet med langtidsoppgaven. I informasjonen vi har fått tilsendt varierer perioden man har jobbet med langtidsoppgaven fra tre til 12 uker. Oppstarten av arbeidet har i flere tilfeller vært mer effektiv enn tidligere. Lærere som har deltatt tidligere, oppgir at de brukte mindre tid på innledende aktiviteter i år. Enkelte har benyttet presentasjoner om vitenskapelig metode og variabelkontroll, mens andre har brukt ressurser som webinarer fra Udir som oppstartsaktiviteter for elevene. Sammenlignet med 2024, er det færre krav til loggingføring og dokumentasjon, noe som flere lærere opplever som en fordel.

Bruken av støttmateriell varierer, men det er verdt å merke seg at flesteparten av lærerne ikke hadde mottatt det støttmaterialet som faggruppen hadde utviklet. Dette kan anses som en svakhet ved gjennomføringen, da flere lærere – når de ble gjort oppmerksomme

på at slikt materiell eksisterte – uttrykte at det ville vært til hjelp. Det ble også kommentert at informasjonen om oppgaven ikke foreligger som ett sammenhengende dokument, men er spredt over flere sider på Udirs nettsider. Dette har skapt utfordringer i planleggingen, og har ført til at enkelte lærere har brukt elementer fra 2024 som egentlig var tatt bort i 2025.

Når det gjelder vurderingskriterier, viser dokumentene vi har fått tilsendt at et flertall av lærerne har delt ut vurderingskriterier til sine elever. Dette er en forbedring fra 2024, der lærerne måtte utvikle kriteriene selv.

I tråd med rammene for lokal tilpasning har faglærerne i 2025 i ulik grad benyttet muligheten til å gi føringer for tema, produktformat og samarbeid. Sammenlignet med 2024 har det i år vært færre tilfeller der lærerne har styrt elevenes valg av kompetansemål og sluttprodukt. I fjor var det flere lærere som avgrenset valgmulighetene for å sikre håndterbarhet og tydelighet i vurderingen. I 2025 har de fleste latt elevene velge fritt blant kompetansemålene i læreplanen for biologi 2, og det er også færre eksempler på styring av produktform. Den lokale tilpasningen i år har i større grad kommet til uttrykk gjennom variasjoner i arbeidsform og prosjektperiode, slik det er kommentert tidligere i kapitlet. I tillegg har flere klasser åpnet for samarbeid i det praktiske arbeidet, men i de fleste tilfellene har elevene hatt krav om å levere individuelle produkter, i tråd med kravet om individuell vurdering.

3.1.2 Ble langtidsopgaven ansett som en forlengelse av eksisterende arbeid i undervisningen?

I årets gjennomføring ser vi at arbeidet med kjerneelementet «Praksiser og tenkemåter i biologi», som i stor grad dekker det utforskende arbeidet med langtidsopgaven, i stor grad har vært integrert i den ordinære undervisningen. Flere lærere oppgir at LO har blitt gjennomført parallelt med annen undervisning i faget, og at det har vært satt av fagdager til praktisk arbeid. Det er også eksempler på klasser som har hatt egne perioder der LO har vært eneste tema. Flere lærere sier de har gjort justeringer for å sikre bedre sammenheng og progresjon, sammenlignet med gjennomføringen i 2024.

Mange lærere oppgir at behovet for å forberede elevene til skriftlig eksamen er styrende for spesielt tidsbruk til arbeid med langtidsopgaven. Samtidig påpekes det at fordypning i ett tema, som LO legger opp til, kan gå på bekostning av bredde, og at enkelte elever må tilegne seg kunnskap på egen hånd for å dekke hele «pensum».

3.2 Gjennomføring

3.2.1 Hvordan fikk elevene tilbakemeldinger på arbeidet med langtidsopgaven?

Både elever og lærere beskriver at tilbakemeldingene i hovedsak ble gitt muntlig og underveis i arbeidet. Elevene kunne stille spørsmål og få veiledning når de trengte det, og lærerne var tilgjengelige og tett på prosessen. Dette sammenfaller godt med observasjonene i alle tre klassene vi besøkte. Flere elever trekker frem at de måtte være selvstendige og selv ta initiativ til å be om hjelp, men at lærerne var imøtekommende og støttende når de gjorde det. Det var ingen som uttrykte at de var redde for å spørre.

Lærerne bekrefter dette bildet. De beskriver at de har hatt tett dialog med elevene, særlig fordi klassene var relativt små. Tilbakemeldingene ble gitt i form av samtaler om problemstilling, planlegging og gjennomføring, og enkelte lærere har også brukt meldinger via digitale plattformer som supplement. Det ble ikke brukt formelle skriftlige tilbakemeldinger underveis.

3.2.2 I hvilken grad og på hvilke måter fikk elevene medvirke?

Elevene opplevde at de hadde medvirkning i valg av tema og utforming av problemstilling, men at rammene for oppgaven ellers var relativt faste. Noen elever uttrykker at de gjerne

skulle hatt mer innflytelse på vurderingsgrunnlaget og tydeligere informasjon om hva som skulle vektlegges. Andre opplevde at de kunne styre prosjektet i den retningen de ønsket, og at dette ga motivasjon og eierskap til arbeidet. Observasjon viste også stor grad av medvirkning. Elevene styrte arbeidsprosessene selv ut fra hva tema, problemstilling og praktisk arbeid. I klasserommene foregikk det praktisk arbeid, dataanalyse, teoriinnsamling og arbeid med presentasjon parallelt.

Lærerne bekrefter at elevene har hatt stor grad av valgfrihet innenfor gitte rammer. De har valgt tema, problemstilling og metode selv, men måtte forholde seg til kompetansemålene i faget og tilgjengelig utstyr. Flere lærere peker på at denne typen medvirkning kan være særlig gunstig for elever som trenger motivasjon og mestring, og at det gir rom for å fordype seg i noe de interesserer seg for.

3.2.3 Hvordan ble kriterier og andre hjelpemidler anvendt underveis?

Bruken av vurderingskriterier har variert. Enkelte elever forteller at de fikk en mal eller struktur å følge (IMRoD), og at de ble bedt om å se på kompetansemålene i starten, og ikke vurderingskriterier. Andre opplevde at kriteriene ikke var tydelig kommunisert, og at det var uklart hva som ble vektlagt i vurderingen. Lærerne bekrefter at vurderingskriteriene har vært tilgjengelige, men at det er usikkert i hvilken grad elevene faktisk har brukt dem aktivt underveis. Flere lærere peker på at vurderingskriteriene fra Udir er for åpne, slik at det har vært forskjeller på hvordan disse har blitt tolket. Gitt at vurderingskriteriene er grunnlag for så vel tolking av hva oppgaven spør etter og hvordan oppgaven skal vurderes kan slike forskjeller føre til uønsket variasjon.

Når det gjelder hjelpemidler, har elevene brukt en rekke ulike ressurser: lærebøker, internett, tidligere rapporter, NDLA og kunstig intelligens (KI). KI har blitt brukt til idéutvikling, språkvask, strukturering og grafisk fremstilling, men ikke til å skrive hele avsnitt. Elevene er bevisste på skillet mellom støtte og juks, og flere understreker at det er viktig å ha kontroll på innholdet selv. Lærerne bekrefter at KI har vært i bruk, og at det er variasjon i hvordan elevene har brukt det.

3.2.4 Gjenspeilet modellene arbeidsformer eleven er kjent med fra opplæringen og i underveisvurderingen?

Langtidsoppgaven representerer en delvis ny arbeidsform for mange elever. Flere trekker frem at de har gjort forsøk tidligere, men at LO var mer omfattende og krevde større grad av selvstendighet. Elevene måtte planlegge og gjennomføre egne forsøk, noe de ikke nødvendigvis hadde øvd på i forkant. Dette førte til at noen opplevde praktiske utfordringer, som manglende utstyr, tidspress og usikkerhet rundt metodevalg.

Lærerne beskriver at LO bygger på arbeidsformer de allerede bruker i faget, særlig innen praktisk og utforskende arbeid. Samtidig peker de på at LO stiller høyere krav til selvstendighet og refleksjon, og at det derfor er viktig å forberede elevene på denne typen arbeid tidligere i skoleløpet. Flere lærere mener at LO gir elevene erfaringer som ligner på det de vil møte i høyere utdanning, og at det derfor er en god forberedelse til videre studier.

3.3 Vurdering

Denne delen handler om hvordan elevenes kompetanse ble vurdert i arbeidet med langtidsoppgaven. Grunnlaget for analysen av dette er intervju med elever, lærere og eksterne lærere som har deltatt i vurderingen av LO. Vi har også observert fagsamtaler mellom elev, faglærer og ekstern lærer i én klasse.¹

¹ Gjennom dokumentasjon av gjennomføring tilsendt fra lærere har vi ikke informasjon om at slik fagsamtale mellom elev, lærer og ekstern l.

3.3.1 Fikk elevene vist det læreplanen krever av dem i langtidsoppgaven?

Langtidsoppgaven gir elevene mulighet til å vise dybdeforståelse innenfor utvalgte kompetansemål, men både elever og lærere peker på at bredden i faget i mindre grad blir testet. Flere lærere uttrykker at det vil være krevende å utvikle en langtidsoppgave som dekker hele læreplanen, særlig når det gjelder de store, teoretiske temaene. Ett eksempel på dette er en lærer som sier:

Du får ikke teste om de har forstått det med celleånding, fotosyntese, proteinsyntese. De svære temaene som krever ganske mange timer med pugging før du kanskje forstår det.

Elevene opplever at de får fordype seg i et tema og vise kompetanse gjennom praktisk arbeid og rapportskrivning, men flere uttrykker usikkerhet rundt hvor dypt de skal gå og hvilke deler av læreplanen som faktisk skal vises. Dette kan henge sammen med at oppgaven oppleves som åpen og at vurderingskriteriene ikke alltid er tydelig kommunisert.

Et annet moment som kan belyses her er hvorvidt produktet elevene leverer faktisk er deres eget, og hvordan KI utfordrer spørsmålet om det er elevenes eller KIs kompetanse som blir vist. Som tidligere nevnt har elevene brukt KI på ulike måter, og flere er bevisste på grensen mellom støtte og juks. En elev sier: «Kan spørre KI om å skrive en setning mer akademisk, men å be ChatGPT skrive et avsnitt er juks». Andre elever beskriver hvordan de har brukt KI til å forbedre språk og struktur, men understreker at de har kontrollert innholdet selv:

Jeg har brukt KI til å flette sammen to avsnitt så det flyter bedre. Men jeg har jo kontrollsjekket alt underveis [...] Jeg bruker KI til å få tips og forbedre formuleringer, men må endre det som står der. [...] KI skriver veldig ordentlig, liksom, som ikke jeg ville skrevet.

Lærerne har ulike erfaringer med elevenes KI-bruk. En lærer uttrykker at det ikke er et stort problem så lenge elevene er åpne om bruken: «De bruker det jo, selvfølgelig. Jeg oppfatter ikke at de bruker det for å skrive oppgaven for seg. [...] Det er uproblematisk så lenge de opplyser om det.»

Samtidig rapporterer en annen lærer at ekstern lærer oppdaget utstrakt bruk av KI hos én elev: «Den eksterne gjennomskuet utpreget bruk av KI hos min ene elev.» Disse utsagnene viser at KI-bruk utfordrer vurderingens validitet, særlig når det gjelder å sikre at det er elevens egen kompetanse som faktisk blir vurdert. Selv om noen lærere opplever at KI-bruken er uproblematisk, er det tydelig at det finnes usikkerhet og behov for tydeligere retningslinjer og vurderingspraksis. Muntlig fagsamtale i etterkant kunne her vært et alternativ.

Oppsummerende kan vi si at langtidsoppgaven gir elevene mulighet til å vise dybdeforståelse i spesifikke kompetansemål, men at bredden i faget i mindre grad blir belyst. Bruken av KI fremstår som en aktuell utfordring, som kan møtes gjennom bruk av fagsamtale om elevenes oppgave.

3.3.2 Fikk elevene vist mer av hva de kan med langtidsoppgaven sammenlignet med en skoleeksamen?

Langtidsoppgaven gir elevene mulighet til å vise andre sider av kompetansen enn det som kommer frem i en tradisjonell skoleeksamen. Flere elever peker på at eksamen tester bredde, mens langtidsoppgaven gir rom for fordypning og dybdeforståelse. En elev sier: «Eksamen vil vise bredere kompetanse i kunnskapen din om biologi generelt. [...] På langtidsoppgaven gikk vi inn på ett spesifikt tema.» Elevene opplever også at langtidsoppgaven gir dem større frihet til å velge tema og metode, og at dette kan bidra til økt motivasjon og engasjement.

Samtidig er det noen som uttrykker usikkerhet rundt om oppgaven gir et godt nok grunnlag for å vurdere hele deres kompetanse, nettopp fordi den er tematisk avgrenset og gir mindre innsyn i bredden av faget. Flere elever trekker frem at langtidsoppgaven oppleves som mindre stressende enn eksamen, og at den gir mulighet til å jobbe jevnt over tid. En elev sier: «Dette er mye bedre, fordi jeg kan velge pensum og vise hva jeg kan best. Selv om jeg kan mye, så kan jeg likevel gjøre det dårlig på flervalgsoppgavene på eksamen.»

Lærerne peker på at langtidsoppgaven gir rom for naturvitenskapelige arbeidsmåter og utforsking, og at den gir elevene mulighet til å jobbe selvstendig og praktisk. En lærer sier: «Utforske en biologisk problemstilling, analysere innsamlede data, argumentere for valg av metode, drøfte resultater og funn – det er det de gjør». Samtidig er det flere lærere som understreker at langtidsoppgaven og eksamen tester ulike sider av kompetansen, og at de ikke nødvendigvis kan erstatte hverandre. En lærer uttrykker: «Det er nesten vanskelig å sammenligne med en skoleeksamen. [...] De tester læreplanen eller kompetanse på veldig forskjellige måter» Flere lærere foreslår at en kombinasjon av langtidsoppgave og muntlig vurdering kunne gi et mer helhetlig bilde av elevens kompetanse, og at det ville styrket validiteten i vurderingen.

Som oppsummering kan vi si at langtidsoppgaven gir elevene mulighet til å vise dybde, selvstendighet og praktiske ferdigheter, mens skoleeksamen i større grad tester bredde og teoretisk kunnskap. Elever og lærere er enige om at langtidsoppgaven gir verdifulle innblikk i elevenes kompetanse, men det er også en felles forståelse for at den ikke dekker hele fagets innhold alene.

3.3.3 I hvilken grad fungerte vurderingskriterier og andre kriterier i vurderingen?

I 2024 var det ikke utarbeidet sentrale vurderingskriterier eller kjennetegn på måloppnåelse for langtidsoppgaven i biologi 2. Dette ble problematisert av flere lærere, som etterlyste felles kriterier fra Udir for å sikre validitet og reliabilitet i vurderingen. Mange lærere utviklet egne skjemaer, ofte basert på Udirs dokumenter eller eksamensveiledninger, men det var stor variasjon i hvordan kriteriene ble brukt og forstått av elevene.

I 2025 var det derimot utarbeidet vurderingskriterier fra faggruppa/Udir, og disse ble i stor grad gjort tilgjengelig for elevene. Likevel viser intervjuene at det fortsatt er usikkerhet rundt hvordan kriteriene faktisk fungerer i arbeidet med oppgaven og vurderingen. Flere elever opplever at de har fått en mal for rapportens struktur, men ikke tydelige vurderingskriterier med kjennetegn på måloppnåelse. Det er heller ikke alltid like klart om elevene har brukt utdelte vurderingskriterier aktivt. En lærer sier: «Om elevene har forholdt seg til dem underveis, det er jeg ikke helt sikker på».

Lærere i 2025 opplever at vurderingskriteriene ofte er åpne for tolkning, en lærer sier: «Det nyttigste var å se hvor forskjellige ting vi likevel hadde lagt vekt på selv om vi hadde tatt utgangspunkt i Udirs dokumenter». Dette antyder at selv med felles kriterier, ble det gjort ulike vurderinger, noe som kan tolkes som at kriteriene ble tolket eller vektlagt ulikt. En annen lærer sier: «Jeg tror faktisk at det jeg har i ryggmargen har overstyrt [vurderingskriteriene].» Dette viser at vurderingskriteriene ikke nødvendigvis ble brukt som faste rammer, men at vurdereren i praksis lente seg på egen erfaring.

Det er også eksempler på at fordi omfanget og typen praktisk arbeid varierer, vil også vurderingen ta høyde for slike forskjeller – noe som kan føre til justeringer i hvordan kriteriene anvendes. «Det er jo ganske stor forskjell på hun som støpte agar-skåler, samlet inn bakterier og valgte ut kolonier [...] mens det å bare gjøre et enkelt gjærceleforsøk kan gjøres veldig raskt»

Til tross for at det ikke var sentralt utviklede vurderingskriterier i 2024, så fungerer vurderingskriteriene som et utgangspunkt for vurdering, men de brukes og forstås ulikt. I 2024 ble det utviklet lokale vurderingskriterier ved et flertall av skolene. I 2025 er det en

forbedring ved at kriterier er utarbeidet sentralt og gjort tilgjengelig, men det er fortsatt behov for tydeligere kommunikasjon og støtte i hvordan de skal brukes. Usikkerhet blant elever om hva som faktisk vurderes, og variasjon i hvordan kriteriene tolkes, viser at det fortsatt er et gap mellom intensjon og praksis.

3.3.4 Hvordan fungerte samspillet mellom faglærer og ekstern lærer i vurdering av langtidsoppgavene?

Samspillet mellom faglærer og ekstern lærer i vurderingen av langtidsoppgavene beskrives i intervjuene som gjennomgående positivt. Flere faglærere oppgir at samarbeidet har fungert godt, og at det har vært nyttig å diskutere vurderingspraksis og sammenligne oppgaver. Det er også uttrykt tilfredshet med årets forbedringer, særlig knyttet til at det var utarbeidet vurderingskriterier og struktur i gjennomføringen. En faglærer sier: «Vi tenkte at vi skulle legge vurderingskriteriene til grunn. Det er viktig med et samstemt sensorkorps»

Til tross for godt samarbeid, viser både lærer- og elevintervjuene at det finnes betydelige forskjeller i hvordan faglærer og ekstern lærer vektlegger ulike aspekter av oppgaven. Dette gjelder både i vurdering av det skriftlige produktet og i fagsamtalen. Faglærere har fulgt elevene gjennom hele prosessen, og har dermed et bredere vurderingsgrunnlag. En faglærer beskriver en diskusjon med ekstern lærer slik: «Det jeg og min medsensor hadde mest diskusjon om, var vektingen av at det skulle være noe utforskende og gjerne noe nytt [...] kontra det å gjøre utvidede versjoner av kjente forsøk» Eksterne lærere har i større grad basert vurderingen på det ferdige produktet, og noen har uttrykt at egen erfaring og intuisjon har styrt vurderingen mer enn kriteriene:

Elever har merket disse forskjellene. Flere uttrykker at ekstern lærer og faglærer har lagt vekt på ulike ting, og at dette har påvirket karakteren:

- «Vi skrev rapporten slik faglærer lærte oss. Sensoren ville ha alt det vi ikke la vekt på.»
- «Det var stor forskjell i karakter mellom lærer og sensor, fordi de har vektlagt ulikt.»
- «Sensoren var mer opptatt av forsøket, mens faglærer la vekt på kreativitet.»

Fagsamtalen har vært en del av vurderingsgrunnlaget for noen elever, men gjennomføringen har vært ujevn. Flere elever oppgir at de ikke benyttet seg av tilbudet, og at det ikke var tydelig hva samtalen skulle brukes til: «Vi hadde tilbudet, men jeg vet ikke om det var noen som gjorde det. Tror ikke det.» Der fagsamtaler ble gjennomført, var det generelt lite samspill mellom faglærer og ekstern lærer. Det var en viss usikkerhet knyttet til hvordan oppgaven skulle vurderes, og dette så ut til å prege dynamikken mellom faglærer og ekstern lærer. Begge stilte spørsmål til elevene, men det var få tegn til at de bygget videre på hverandres innspill eller utviklet en felles forståelse av elevenes kompetanse underveis. Lærer og ekstern lærer skulle gjennomføre alle samtalene først, og deretter møtes på et senere tidspunkt for å vurdere sammen. Samarbeidet virket derfor å være organisert slik at de først samlet sine egne inntrykk hver for seg, før de diskuterte vurderingen i fellesskap etterpå. Dette kan ha bidratt til at samspillet under selve fagsamtalene ble begrenset.

En ekstern lærer beskriver sin rolle slik: «Jeg spurte om det faglige basert på det skriftlige arbeidet som var innlevert, mens faglærer hadde vært med på hele prosessen og hadde spørsmål om det». Det fremstår som uklart hva som skal vektlegges i fagsamtalen, og hvordan den skal inngå i den samlede vurderingen. En ekstern lærer sier: «Produktet ble vektlagt, men de som hadde fagsamtale pratet seg bittelitt opp».

Oppsummert kan vi si at samspillet mellom faglærer og ekstern lærer i det store og hele har fungert godt, men det er tydelig at ulik vektlegging og forståelse av vurderingsgrunnlaget skaper utfordringer for både validitet og reliabilitet: Når faglærer og

ekstern lærer legger vekt på ulike aspekter – som prosess, kreativitet, metode eller produkt – blir det uklart hva vurderingen faktisk måler. Dette gjelder også fagsamtalen, der det mangler en felles forståelse for hva som skal vurderes. Ulik bruk og tolking av vurderingskriterier, samt forskjeller i vurderingspraksis, svekker konsistensen i vurderingen. Elevenes opplevelse av at ekstern lærer og faglærer vurderer ulikt, understreker behovet for tydeligere felles rammer og praksis.

3.3.5 Opplevdes langtidsoppgaven som rettferdig?

Flere elever uttrykker at langtidsoppgaven oppleves som en mer rettferdig vurderingsform enn tradisjonell eksamen. De begrunner dette med at oppgaven gir mulighet til å jobbe over tid, velge tema selv og vise kompetanse på egne premisser. En elev sier: «Alle får mulighet til å vise kompetanse. Mange går ned på eksamen. På LO kan alle velge et tema de er komfortable med». Samtidig peker noen elever på at vurderingen kan oppleves som urettferdig når faglærer og ekstern lærer vektlegger ulike aspekter i vurderingen (se kap. 3.3.4).

Faglærere er generelt positive til langtidsoppgaven som vurderingsform, og flere mener den gir rom for å vise kompetanse på en annen måte enn eksamen. Samtidig er det en tydelig bevissthet om at ulik tilgang til ressurser og veiledning kan påvirke opplevelsen av rettferdighet. En lærer sier: «Alle former for vurdering er jo både rettferdige og urettferdige på en måte». En annen peker på at elever med akademiske ressurser hjemme kan ha fordeler: «Alle oppgaver der man skal jobbe litt over tid på hjemmebane, vil favorisere elever som kommer fra hjem med mange akademiske eller andre ressurser».

Oppsummerende oppleves langtidsoppgaven av mange som en mer rettferdig vurderingsform enn eksamen, særlig fordi den gir rom for fordypning, valg og arbeid i prosess. Samtidig viser intervjuene at det finnes utfordringer knyttet til rettferdighet: Ulik vektlegging mellom faglærer og ekstern lærer kan skape usikkerhet om vurderingsgrunnlaget, og ulik tilgang til ressurser og støtte hjemme kan påvirke elevers muligheter til å gjøre det bra på langtidsoppgaven.

4 Analyse av kvantitative data

4.1 Elevenes inntrykk

Vi vil her presentere analyser fra spørreskjema om langtidsoppgaven i biologi, som ble besvart av til sammen 227 elever. Tabell 2–tabell 5 omhandler spørsmål som knyttes til kvalitetskriterier for vurdering, mens tabell 6 handler om spørsmål der elevene sammenligner langtidsoppgave med en vanlig prøve. Appendiks til den overgripende introduksjonen forklarer innsamling og bearbeiding av kvantitativ data.

Tabell 3 viser påstander fra spørreundersøkelsen som kan knyttes til langtidsoppgavens validitet. Tabellen viser at elevene uttrykker at de er enige i påstander om at langtidsoppgaven krevde at de bruker kompetanse de har fra før ($M = 4.80$; $SD = 1.12$) og at langtidsoppgaven fører til at elevene videreutvikler kompetansen sin ($M = 3.98$; $SD = 1.33$). Den gjennomsnittlige eleven var enig i at langtidsoppgaven ga anledning til å vise hva som var blitt lært i faget ($M = 4.02$; $SD = 1.35$). Gjennomsnittseleven var uenig i at langtidsoppgaven kan være nyttig for fremtidige studier ($M = 3.76$; $SD = 1.74$) og yrke ($M = 2.88$; $SD = 1.75$). Standardavvikene indikerer viss spredning i svarene, noe vi tolker som at elever har hatt ulike erfaringer rundt om i Norge.

Tabell 3

Elevenes inntrykk på utvalgte spørsmål knyttet til langtidsoppgavens validitet (2024: $N = 227$; 2025: $N = 50$)

Påstand	2024		2025	
	M	SD	M	SD
For å løse langtidsoppgaven var jeg nødt til å bruke det jeg har lært i faget	4.35	1.34	4.80	1.12
Langtidsoppgaven førte til at jeg lærte i faget	4.09	1.45	3.98	1.33
Langtidsoppgaven ga meg mulighet å vise det jeg har lært i faget	3.64	1.48	4.02	1.35
Arbeidet med langtidsoppgaven tror jeg vil være relevant for mine framtidige studier	3.36	1.55	3.76	1.74
Arbeidet med langtidsoppgaven tror jeg vil være relevant for mitt framtidige yrke			2.88	1.75

Tabell 4 redegjør for elevenes svar på påstander knyttet til reliabilitet. Den gjennomsnittlige biologi-eleven var enig i at læreren la vekt på arbeidet som ble gjort underveis i arbeidet med langtidsoppgaven i vurderinga av langtidsoppgaven ($M = 4.02$; $SD = 1.31$). Gjennomsnittseleven var uenig i at lærer la vekt på kompetanse vist i fagsamtalen ($M = 2.50$; $SD = 1.67$). Gjennomsnittseleven var enig i at vurderingskriterier ble brukt i arbeidet ($M = 4.37$; $SD = 1.33$) og at karakteren var rettferdig ($M = 4.68$; $SD = 1.24$).

Tabell 4

Elevenes svar på utvalgte spørsmål knyttet til langtidsoppgavens reliabilitet (2024: $N = 227$; 2025: $N = 50$)

Påstand	2024		2025	
	M	SD	M	SD
I vurderinga av langtidsoppgaven la læreren vekt på arbeidet jeg gjorde underveis i arbeidet med langtidsoppgaven	3.89	1.47	4.02	1.31
I vurderinga av langtidsoppgaven la læreren vekt på det jeg fikk vist i fagsamtalen ¹	–	–	2.50	1.67
Jeg brukte vurderingskriteriene i arbeidet med langtidsoppgaven	–	–	4.37	1.33
Jeg fikk en rettferdig karakter på langtidsoppgaven	4.11	1.59	4.68	1.24

¹ $N = 20$.

Når det kommer til håndterbarhet (se tabell 5) var elevene klart enige i at de hadde hatt tilgang til relevant utstyr ($M = 5.20$; $SD = 0.99$). Gjennomsnittseleven var også enig i at det hadde blitt satt av nok tid til gjennomføring ($M = 4.14$; $SD = 1.37$), selv om standardavviket indikerer en viss spredning i oppfattelsene av dette. Gjennomsnittseleven var enig i at det var enkelt å få oversikt over hva som skulle gjøres ($M = 4.00$; $SD = 1.20$).

Tabell 5

Elevenes svar på utvalgte spørsmål knyttet til langtidsoppgavens håndterbarhet (2024: $N = 227$; 2025: $N = 50$)

Påstand	2024		2025	
	M	SD	M	SD
Det var enkelt å få oversikt over det som skulle gjøres i langtidsoppgaven	3.39	1.51	4.00	1.20
Jeg hadde tilgang til relevant utstyr (f.eks. måleinstrumenter, verktøy)	5.09	1.17	5.20	0.99
Det var tilstrekkelig med tid for å gjennomføre langtidsoppgaven	4.37	1.54	4.14	1.37

I tabell 6 presenteres svar på tre påstander relatert til rettferdighet. Elevene var i stort sett enige i at alle elever hadde samme mulighet til å få god karakter på langtidsoppgaven ($M = 5.04$; $SD = 1.18$) og at de fått tilstrekkelig hjelp av læreren ($M = 4.34$; $SD = 1.12$). Det var solid enighet i at alle elever har hatt tilgang til de samme hjelpemidlene ($M = 5.44$; $SD = 0.93$).

Tabell 6

Elevenes svar på utvalgte spørsmål knyttet til langtidsoppgavens rettferdighet (2024: $N = 227$; 2025: $N = 50$)

Påstand	2024		2025	
	M	SD	M	SD
Alle elever hadde samme mulighet til å få god karakter på langtidsoppgaven	4.17	1.57	5.04	1.18
Alle elever hadde tilgang til de samme hjelpemidlene (f.eks. oppslagsverk)	5.28	1.07	5.44	0.93
Jeg har fått tilstrekkelig hjelp av læreren for å løse langtidsoppgaven	3.92	1.45	4.34	1.12

I tillegg til spørsmål som kan knyttes til de fire kvalitetskriteriene for vurdering, inneholdt spørreskjemaet spørsmål som ba elevene sammenligne langtidsoppgaven med en vanlig prøve. Et utvalg av disse spørsmålene er vist i tabell 7. Elevene ga uttrykk for å ikke være enige i påstanden om at langtidsoppgaven ga dem anledning til å vise mer kompetanse enn en vanlig prøve ($M = 3.84$; $SD = 1.72$). Videre var gjennomsnittseleven mer bekymret for om han/hun kom til å gjøre det bra på langtidsoppgaven sammenlignet med en vanlig prøve ($M = 4.14$; $SD = 1.31$), men gjennomsnittseleven ga ikke uttrykk for å føle at han/hun behersket faget dårligere på langtidsoppgaven ($M = 3.48$; $SD = 1.80$) eller at han/hun grudde seg for å få tilbake resultatet ($M = 3.84$; $SD = 1.75$). Det bør påpekes at standardavvikene var betydelige, noe som tyder på store variasjoner blant biologielevene.

Tabell 7

Elevenes svar på utvalgte spørsmål knyttet til sammenligning mellom eksamen og langtidsoppgaven (2024: $N = 227$; 2025: $N = 50$)

Påstand	2024		2025	
	M	SD	M	SD
Jeg får vise læreren mer av min kompetanse i langtidsoppgaven enn i en vanlig prøve (f.eks. eksamen, heldagsprøve, fagprøve)	3.19	1.77	3.84	1.72
Sammenlignet med en vanlig prøve var jeg mer bekymret for om jeg kom til å gjøre det bra på langtidsoppgaven	4.13	1.58	4.14	1.31
Sammenlignet med en vanlig prøve kjente jeg at jeg ikke behersket faget like godt på langtidsoppgaven	3.29	1.61	3.48	1.80
Sammenlignet med en vanlig prøve grudde jeg meg til å få tilbake resultatet på langtidsoppgaven	3.84	1.75	3.84	1.75

4.2 Lærernes inntrykk

Vi vil her presentere analyser fra spørreskjema om langtidsoppgaven i biologi, besvart av til sammen 9 lærere som har gjennomført langtidsoppgaven med sine elever. Tabell 7 inneholder analyser av spørsmål om ressursbruken i langtidsoppgaven og ev. samarbeid med andre skoler, tabell 8–11 omhandler spørsmål som knyttes til kvalitetskriterier for vurdering.

Biologilærerne viet i gjennomsnitt 14 timer til langtidsoppgaven ($SD = 4$) og hadde i gjennomsnitt 13 elever ($SD = 8$) i undervisningsgruppene. Majoriteten (89 %) forventet at elevene arbeidet med oppgaven ut over timene som var avsatt. Ingen av lærerne fikk ekstra ressurs fra skoleledelsen for å gjennomføre langtidsoppgaven. Et lite flertall (56 %) oppga å ha samarbeidet med ekstern lærer i forbindelse med vurdering av langtidsoppgaven.

Tabell 8

Lærernes svar på utvalgte spørsmål knyttet til langtidsoppgavens ressursbruk og ev. samarbeid med andre skoler (2024: $N = 28$; 2025: $N = 9$)

Påstand	2024		2025	
	M	SD	M	SD
Hvor mange skoletimer satte du av til langtidsoppgaven?	15.71	4.65	13.56	3.81
Hvor mange elever hadde du i gruppa som gjennomførte langtidsoppgaven?	15.00	8.06	12.44	6.91
Var det forventet at elevene skulle arbeide med langtidsoppgaven ut over timene som var avsatt?*	0.96	0.19	0.89	0.33
Fikk du ekstra ressurs fra skoleledelsen for å gjennomføre langtidsoppgaven?*	0.06	0.24	0.00	0.00
Har du samarbeidet med ekstern lærer i forbindelse med vurdering av langtidsoppgaven?*	0.86	0.36	0.56	0.53

Merknad. * = ja-/nei-spørsmål.

Tabell 9 viser noen påstander fra spørreundersøkelsen som kan knyttes til langtidsoppgavens validitet. Tabellen viser at lærerne uttrykker at de er enige i påstanden om at langtidsoppgaven gjør det mulig for elevene å vise den kompetansen læreplanen i faget krever ($M = 4.56$, $SD = 1.42$). Lærerne var også enige i at elevene fikk vist mer av sin faglige kompetanse i langtidsoppgaven enn i en vanlig prøve ($M = 4.11$, $SD = 1.36$). Men, lærerne var også enige i at elever kunne ha vist sin kompetanse like godt på en vanlig prøve ($M = 4.00$, $SD = 1.22$). Til sammen kan det tyde på at lærerne er positive til langtidsoppgaven og at den har ført til en annen undervisningspraksis (se siste påstand i tabellen) enn vanlig.

Tabell 9

Lærernes svar på utvalgte spørsmål knyttet til langtidsoppgavens validitet ($N = 28$)

Påstand	2024		2025	
	M	SD	M	SD
Langtidsoppgaven gjør det mulig for elevene å vise kompetansen som læreplanen i faget krever	4.57	1.20	4.56	1.42
Elevene har fått vist mer av sin faglige kompetanse i langtidsoppgaven enn i en vanlig prøve (f.eks. eksamen, heldagsprøve, fagprøve)	3.54	1.48	4.11	1.36
Elevene hadde fått vist sin kompetanse i faget like godt på en vanlig prøve som i langtidsoppgaven	3.18	1.22	4.00	1.22
Undervisningen i perioden med langtidsoppgave har vært lik undervisningen i faget ellers	2.68	1.52	3.33	1.22

I tabell 10 presenteres svar som relaterer til reliabilitet. Mer spesifikt dreier det som om bruk av vurderingskriterier fra Udir, enighet med ekstern lærer og oppfatning av elevers hjelp fra foresatte eller andre voksne. Alle lærere brukte vurderingskriterier som var inkludert i oppgaveforslaget fra Udir. Biologilærerne var enige i påstanden om at det var samstemmighet mellom dem og ekstern lærer ($M = 4.78$), selv om standardavviket ikke var ubetydelig ($SD = 1.72$). 67 % av lærerne hadde inntrykk av at deres elever har fått hjelp av voksne utenfor skolen i arbeidet med langtidsoppgaven.

Tabell 10

Lærernes svar på utvalgte spørsmål knyttet til langtidsoppgavens reliabilitet ($N = 28$)

Påstand	2024		2025	
	M	SD	M	SD
Jeg brukte vurderingskriterier som var inkludert i oppgaveforslaget fra Udir			1.00	0.00
Jeg og ekstern lærer var enige om vurderingene av elevenes langtidsoppgaver	4.57	1.26	4.78	1.72
Jeg har inntrykk av at en eller flere av mine elever har fått hjelp av foresatte eller andre voksne utenfor skolen i arbeidet med langtidsoppgaven*	0.50	0.51	0.67	0.52

Merknad. * = ja-/nei-spørsmål.

Tabell 11 omhandler spørsmål om langtidsoppgavens håndterbarhet, både for elever og lærere. Av biologilærerne svarte 78 % at de hadde tilstrekkelig med tidsressurs innen rammene for ordinær stilling. Gjennomsnittslæreren helte mot uenig i påstanden om at elever hadde god nok tid til å besvare langtidsoppgaven i skoletiden ($M = 3.89$, $SD = 1.54$), og 50 % av lærerne meldte at elevene hadde mulighet til å arbeide med alle deler av langtidsoppgaven ut over de avsatte timene i faget.

Tabell 11

Lærernes svar på utvalgte spørsmål knyttet til langtidsoppgavens håndterbarhet ($N = 28$)

Påstand	2024		2025	
	M	SD	M	SD
Var det mulig for deg som lærer å gjennomføre langtidsoppgaven innen rammene for ordinær stilling?*	0.39	0.50	0.78	0.44
Jeg opplevde at elevene hadde god nok tid til å besvare langtidsoppgaven i skoletiden	3.79	1.57	3.89	1.54
Hadde elevene mulighet til å arbeide med alle deler av langtidsoppgaven ut over de avsatte timene i faget?*	0.78	0.42	0.50	0.53

Merknad. * = ja-/nei-spørsmål.

Tabell 11 viser påstand som knyttes til langtidsoppgavens rettferdighet. Lærerne var enige i alle disse påstander, nemlig at elever hadde samme mulighet til å få vist sin kompetanse på langtidsoppgaven ($M = 4.78$, $SD = 1.48$), at læreren hadde gitt hele klassen tilstrekkelig informasjon om hvordan langtidsoppgaven skal løses ($M = 5.00$, $SD = 1.00$) og at læreren hadde mulighet til å gi personlig hjelp til alle elever underveis i langtidsoppgaven ($M = 4.89$, $SD = 1.05$). Dessuten mener gjennomsnittslæreren at alle elever hadde tilgang til relevante hjelpemidler ($M = 5.67$, $SD = 0.71$).

Tabell 11

Lærernes svar på utvalgte spørsmål knyttet til langtidsoppgavens rettferdighet ($N = 28$)

Påstand	2024		2025	
	M	SD	M	SD
Alle elever hadde samme mulighet til å få vist sin kompetanse på langtidsoppgaven	4.75	1.04	4.78	1.48
Jeg har gitt hele klassen tilstrekkelig informasjon om hvordan langtidsoppgaven skal løses	4.86	0.97	5.00	1.00
Jeg hadde mulighet til å gi personlig hjelp til alle elever underveis i langtidsoppgaven	4.93	1.25	4.89	1.05
Alle elever hadde tilgang til relevante hjelpemidler (f.eks. oppslagsverk, utstyr)	5.29	0.94	5.67	0.71

4.3 Sammenligning mellom elever og lærere

I tabell 13 har vi satt opp noen av påstandene som var tilnærmet lik for elever og lærere. Sammenligningen mellom gruppene må gjøres med forsiktighet, fordi påstandene ikke er eksakt overensstemmende, og fordi vi ikke har hatt mulighet å koble elever og lærere. Med det sagt, kan vi notere at lærerne og elevene ikke var like enige i påstanden om at elevene har

fått vist mer av sin faglige kompetanse i langtidsoppgaven enn i en vanlig prøve (men merk store standardavvik), og enige om at alle elever hadde tilgang til relevante hjelpemidler. Ellers har elevene og lærerne vurdert erfaringen litt forskjellig; lærerne var mer enige i at langtidsoppgaven gjør det mulig for elevene å vise kompetansen som læreplanen i faget krever, og mer enige i at elever fått tilstrekkelig informasjon. Dessuten var lærerne mer enige i at elevene har fått tilstrekkelig hjelp. Elevene på sin side var mer enige i at de hatt tilstrekkelig tid til å løse oppgaven.

Tabell 13

Elevpåstand	M (SD)	Lærerpåstand	M (SD)
Langtidsoppgaven ga meg mulighet å vise det jeg har lært i faget	4.02 (1.35)	Langtidsoppgaven gjør det mulig for elevene å vise kompetansen som læreplanen i faget krever	4.56 (1.42)
Jeg får vise læreren mer av min kompetanse i langtidsoppgaven enn i en vanlig prøve (f.eks. eksamen, heldagsprøve, fagprøve)	3.84 (1.72)	Elevene har fått vist mer av sin faglige kompetanse i langtidsoppgaven enn i en vanlig prøve (f.eks. eksamen, heldagsprøve, fagprøve)	4.11 (1.36)
Det var tilstrekkelig med tid for å gjennomføre langtidsoppgaven	4.14 (1.37)	Jeg opplevde at elevene hadde god nok tid til å besvare langtidsoppgaven i skoletiden	3.89 (1.54)
Det var enkelt å få oversikt over det som skulle gjøres i langtidsoppgaven	4.00 (1.20)	Jeg har gitt hele klassen tilstrekkelig informasjon om hvordan langtidsoppgaven skal løses	5.00 (1.00)
Jeg har fått tilstrekkelig hjelp av læreren for å løse langtidsoppgaven	4.34 (1.12)	Jeg hadde mulighet til å gi personlig hjelp til alle elever underveis i langtidsoppgaven	4.89 (1.05)
Alle elever hadde tilgang til de samme hjelpemidlene (f.eks. oppslagsverk)	5.44 (0.93)	Alle elever hadde tilgang til relevante hjelpemidler (f.eks. oppslagsverk, utstyr)	5.67 (0.71)

4.5 Analyse av terminkarakter og resultat på langtidsoppgaven

Vi har samlet inn resultatet på langtidsoppgaven i biologi for 39 elever, og vi har i tillegg mottatt terminkarakter for høstsemesteret for disse elevene. Tabell 14 viser en oversikt over elevenes terminkarakter og vurdering på langtidsoppgaven. Resultatene indikerer visse forskjeller mellom terminkarakter og karakter på langtidsoppgave. For eksempel ble andelen høyeste karakter doblet etter vurdering av langtidsoppgaven, og andelen elever med karakter 2 var større på langtidsoppgaven.

Tabell 14Fordeling terminkarakter og karakter på langtidsoppgaven ($N = 39$)

Karakter	Terminkarakter	Langtidsoppgave
IV	–	2.8 %
1	–	2.8 %
2	–	2.8 %
3	5.7 %	8.3 %
4	22.9 %	33.3 %
5	54.3 %	36.1 %
6	17.1 %	13.9 %

4.6 Oppsummering kvantitative data

Generelt ble langtidsoppgaven ansett som rettferdig av både elever og lærere. Lærerne har i stor grad vært enige med den eksterne læreren om vurderingen. Oppsummeringen av de kvantitative analysene viser at elevene mente at de måtte bruke kompetansen i faget i arbeidet med langtidsoppgaven. Lærerne var enige om at langtidsoppgaven ga elevene mulighet til å vise kompetansen som læreplanen krever, og at arbeidet førte til en endret undervisningspraksis. Lærere mente at langtidsoppgaven ga mer innsikt enn en vanlig prøve, noe som elever var mindre enige i. Elevene mente ikke at arbeidet med langtidsoppgaven vil være relevant for fremtidige studier. Dette er motsatt av inntrykket både elever og lærere har gitt både gjennom observasjon av undervisning og gjennom intervju. Hva dette skyldes skal vi ikke spekulere i her.

Lærerne syntes de hadde gitt elevene tilstrekkelig med informasjon om arbeidet med langtidsoppgaven, og elevene var enige i at det var enkelt å få oversikt over hva som skulle gjøres. Elevene følte at de hadde tilstrekkelig tilgang til hjelpemidler og tilstrekkelig med tid. Dette kan stemme med lærernes inntrykk av at det ikke var nok å arbeide innenfor de avsatte timene i skoletiden, men at de fleste elevene hadde mulighet til å jobbe med oppgaven ut over de avsatte timene. 78 % av lærerne mente at langtidsoppgaven kunne gjennomføres innen rammene for ordinær stilling.

5 Konklusjon og anbefalinger

5.1 Hvordan kan langtidsoppgave i dette faget tilfredsstille de fire kvalitetskriteriene for eksamen?

Evalueringen av Langtidsoppgave i Biologi 2 skoleåret 2024/2025 viser at oppgaven har potensial til å tilfredsstille de fire kvalitetskriteriene for eksamen: validitet, reliabilitet, rettferdighet og håndterbarhet.

Validitet. Langtidsoppgaven gir elevene mulighet til å arbeide med faglig fordypning, utforskende arbeidsformer og praktisk arbeid, i tråd med kompetansebegrepet i LK20 og biologifagets egenart. Oppgaven legger til rette for at elevene kan vise dybdeforståelse og anvendelse av biologisk kunnskap, særlig innen utvalgte kompetansemål. Samtidig viser årets gjennomføring at stort tolkningsrom i vurderingskriteriene kan gjøre det utydelig hva som faktisk vurderes, og dermed svekke validiteten. Erfaringene med fagsamtale er begrensede, og det er derfor ikke grunnlag for å si at fagsamtalen har bidratt til økt validitet eller reliabilitet i årets utprøving.

Reliabilitet. Bruken av felles vurderingskriterier og støttemateriell bidrar til å styrke reliabiliteten, men det er fortsatt variasjon i hvordan kriteriene tolkes og anvendes. Ulik vektlegging mellom faglærer og ekstern lærer, samt usikkerhet rundt vurderingsgrunnlaget, viser at det er behov for tydeligere rammer og felles forståelse for vurderingspraksis.

Rettferdighet. Langtidsoppgaven oppleves av mange elever og lærere som en mer rettferdig vurderingsform enn tradisjonell eksamen. Oppgaven gir rom for elevmedvirkning,

valg av tema og arbeidsform, samt mulighet til å vise kompetanse på egne premisser. Samtidig viser evalueringen at ulik tilgang til ressurser og støtte kan påvirke elevers muligheter til å lykkes, og at det er behov for tiltak som sikrer like rammer for alle.

Håndterbarhet. Sammenlignet med 2024 er årets modell mer håndterbar, med færre krav til dokumentasjon og tydeligere struktur. Likevel rapporterer lærere om utfordringer knyttet til tid, ressursbruk og gjennomføring av fagsamtaler. Det er behov for nasjonale føringer som sikrer at oppgaven er gjennomførbar innenfor ordinære rammer.

5.2 Anbefalinger basert på dataanalyse

På bakgrunn av funnene i denne delrapporten anbefales følgende tiltak for videre utvikling av langtidsoppgaven i Biologi 2:

- Eksamen eller langtidsoppgave: Hvis langtidsoppgaven i biologi skal prøves ut som et forsøk, må den i dagens form erstatte skriftlig sentralgitt eksamen, elevene (og lærerne) kan ikke arbeide mot begge vurderingsformene samtidig.
- Tydeliggjøring og kvalitetssikring av vurderingskriterier: Det bør utarbeides nasjonale vurderingskriterier med tydelige kjennetegn på måloppnåelse. Dette vil bidra til å styrke både validitet og reliabilitet.
- Sensorsamarbeid og skolering: Det bør etableres faglige nettverk og tilbys skolering av faglærere og eksterne lærere for å sikre felles forståelse av vurderingsgrunnlaget og redusere variasjon i vurderingspraksis.
- Nasjonale føringer for struktur og gjennomføring: Det er behov for tydelige nasjonale retningslinjer for oppgavens struktur, gjennomføring og vurdering, inkludert bruk av kunstig intelligens og kilder. Dette vil bidra til å sikre rettferdighet og håndterbarhet.
- Tilgang til ressurser og støtte: Det bør sikres at alle elever har lik tilgang til relevant utstyr, veiledning og hjelpemidler. Det må også avklares hvordan feltarbeid kan inngå som et reelt alternativ for alle elever. Dette er avgjørende for å opprettholde rettferdighet i vurderingen.
- Avklaring av fagsamtalens rolle: Fagsamtalen bør integreres som en del av vurderingsgrunnlaget, med tydelige føringer for gjennomføring og bruk. Det bør også vurderes om fagsamtalen skal være obligatorisk eller tilbys som en trekkordning, for å sikre at den faktisk gjennomføres og bidrar til vurderingens kvalitet.

Langtidsoppgaven i Biologi 2 fremstår som en vurderingsform med stort potensial for å styrke både faglig kvalitet og rettferdighet i eksamen. Med videre utvikling og støtte kan den bidra til å realisere intensjonene i LK20 og sikre en vurderingspraksis som er i tråd med fagets egenart og elevenes behov.

6 Litteratur

- Brevik, L. M., Gudmundsdottir, G. B., Aashamar, P. N., Barreng, R. L. S., Dodou, K., Doetjes, G., Hatlevik, O. E., Hartvigsen, K. M., Mathé, N. E. H., Roe, A., Siljan, H., Stovner, R. B., & Suhr, M. L. (2024). *Å jobbe utforskende på VG1 og VG2. Den enkelte lærers undervisning har mer å si enn fagenes egenart. Rapport 3 fra forsknings- og evalueringsprosjektet EDUCATE ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning*, Universitetet i Oslo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10473082>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Rammeverk for eksamen – LK20 og LK20S*. www.udir.no Retrieved from <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/rammeverk-skriftlig-eksamen-i-lk20-og-lk20s/>

Utdanningsdirektoratet. (2021 b). *Læreplan i biologi (BIO01-02)*. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/bio01-02>

Utdanningsdirektoratet. (2025). *Langtidsoppgaven i biologi 2*. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/langtidsoppgaven/biologi-2/#a221911>

**Evaluering av utprøvinger og forsøk med langtidsoppgaven som alternativ til dagens
eksamensform**

Delrapport 3

Fag: Engelsk 2

Lise Vikan Sandvik, Henning Fjørtoft og Gustaf Skar

Innhold

1 Oppsummering av konklusjon og anbefalinger	3
1.1 Forskningsspørsmål og datagrunnlag	3
2 Analyse av læreplanens mål og den sentralt utviklede oppgaven.....	4
2.1 Læreplanmålene i faget.....	4
2.2 Forslaget til den nasjonale faggruppen	5
2.2.1 På hvilke måter blir elevens kompetanse vurdert?	5
2.2.2 Får elevene vist kompetanse i en større del av faget og/eller på flere måter sammenlignet med dagens sluttvurderingsordninger?	5
3 Analyse av implementeringen.....	6
3.1 Forberedelse.....	6
3.1.1 Hvordan ble gjennomføringen av langtidsoppgave forberedt av læreren?	6
3.1.2 Ble langtidsoppgaven ansett som en forlengelse av eksisterende arbeid i undervisningen?	7
3.2 Gjennomføring	7
3.2.1 Hvordan har elevene fått tilbakemeldinger på arbeidet med langtidsoppgaven? Hvordan har de opplevd disse?	7
3.2.2 I hvilken grad og på hvilke måter får elevene medvirke?.....	8
3.2.3 Hvordan blir kriterier og andre hjelpemidler anvendt underveis?	8
3.2.4 Gjenspeiler modellene arbeidsformer eleven er kjent med fra opplæringen og i underveisvurderingen?	9
3.3 Vurdering	9
3.3.1 Får elevene vist det læreplanen krever av dem i langtidsoppgaven?	9
3.3.2 Får elevene vist mer av hva de kan med langtidsoppgaven sammenlignet med en skoleeksamen? Er det noe de ikke får vist?	10
3.3.3 I hvilken grad fungerer vurderingskriterier og andre hjelpemidler i bedømmingen?	11
3.3.4 Hvordan fungerer samspillet mellom faglærer og ekstern lærer i bedømmelsen av langtidsoppgavene?.....	11
3.3.5 Opplevs langtidsoppgaven som rettferdig?	11
4 Analyse av kvantitative data	12
4.1 Elevenes inntrykk.....	12
4.2 Lærernes inntrykk	14
4.3 Sammenligning mellom elever og lærere	16
4.4 Analyse av terminkarakter og resultat på langtidsoppgaven	17
4.5 Oppsummering kvantitative data	17
5 Konklusjon og anbefalinger.....	18

1 Oppsummering av konklusjon og anbefalinger

Under følger en kortfattet oppsummering av konklusjon og anbefalinger på bakgrunn av utprøvingen av langtidsoppgaven (LO) i faget engelsk 2. Utprøvingen og datainnsamlingen fant sted skoleåret 24/25.

Utprøvingen av langtidsoppgaven (LO) i engelsk 2 viser at vurderingsformen oppleves å gi et helhetlig og treffsikkert bilde av elevenes kompetanse. Funnene indikerer at LO gjør det mulig for mange elever å vise kompetanse som ikke alltid kommer frem i mer tradisjonelle vurderingssituasjoner. Kombinasjonen av skriftlig arbeid over tid og en faglig samtale gjør det mulig å vurdere både bredden og dybden i faget, og resultatene fra både elever, lærere og sensorer viser at dette oppleves som relevant, meningsfull, rettferdig og læringsfremmende. LO støtter også godt opp om intensjonene i LK20 gjennom å stimulere til kritisk tenkning, selvstendig arbeid og avansert språkbruk.

Funnene viser samtidig et tydelig behov for nasjonale rammer som sikrer mer lik og pålitelig praksis på tvers av skoler. Det gjelder særlig krav til tekstlengde, varighet og innhold i den muntlige samtalen, samt vektning av de ulike delene i karakterfastsettingen. Det er også nødvendig med nasjonale retningslinjer for kildebruk og bruk av kunstig intelligens, og utvikling av støtemateriell som vurderingskriterier, eksempelbesvarelser og maler for faglige samtaler. Videre bør det etableres strukturer for sensorsamarbeid og opplæring for å styrke reliabilitet og rettferdighet.

Samtidig må handlingsrommet for lokal tilpasning tydeliggjøres. Skoler og lærere bør kunne forme tema, tekstutvalg og veiledningspraksis etter lokale behov, så lenge dette skjer innenfor nasjonale rammer som sikrer vurderingskvalitet og likebehandling.

Samlet sett viser evalueringen at LO har potensial til å styrke både vurderingskvalitet, elevmedvirkning og faglig fordypning i engelsk 2, og kan bidra til økt tillit til vurderingssystemet dersom nasjonale rammer og støttesystemer videreutvikles.

1.1 Forskningsspørsmål og datagrunnlag

Formålet med denne delrapporten er å besvare to av tre forskningsspørsmål. Kapittel 2 besvarer forskningsspørsmål 1: I hvilken grad gjenspeiler modellene for langtidsoppgaven det nye kompetansebegrepet i LK20? Kapittel 3 og 4 besvarer forskningsspørsmål 2: Hvordan fungerer gjennomføringen av langtidsoppgaven i praksis?

Datamaterialet som ligger til grunn for dette notatet er beskrevet i følgende tabeller.

Tabell 1

Antall datapunkter fra observasjon, intervju

Type data	Gjennomføring	Fagsamtale	Vurderersamtale
Observasjon	2	7	6
Intervju lærere	3	3	2
Intervju ekstern	3	3	2
Intervju elever	5	5	–
Intervju UH	2		

Tabell 2

Antall dokumenter

Type data	Faggruppe	Lærere
Oppgaver	1	3
Kriterier	1	1
Andre dokument	—	—

2 Analyse av læreplanens mål og den sentralt utviklede oppgaven

Formålet med denne delen av rapporten er å gi innsikt i mulige konsekvenser av innføring av langtidsoppgave som metode for sluttvurdering i faget engelsk 2. Videre har vi tolket det slik at den viktigste oppgaven til oppdragstaker er å gi forskningsbasert grunnlag for å svare på spørsmålet om langtidsoppgaven ivaretar kravene om validitet, reliabilitet, håndterbarhet og rettferdighet, ved å følge elever, lærere, eksterne vurderere og skoleeiere i forbindelse med utprøving av langtidsoppgaven.

Denne delen besvarer forskningsspørsmål 1: I hvilken grad gjenspeiler modellene for langtidsoppgaven det nye kompetansebegrepet i LK20?

2.1 Læreplanmålene i faget

Langtidsoppgaven ble utviklet av en nasjonal faggruppe oppnevnt av Utdanningsdirektoratet. Faggruppen besto av erfarne lærere med faglig forankring og bred undervisningserfaring, og de samarbeidet med Utdanningsdirektoratet i utformingen av oppgaven. Langtidsoppgaven for engelsk 2 bygger på det overordnede kjerneelementet «Møte med engelskspråklige tekster» og et kompetansemål der elevene skal «utforske og presentere minst ett selvvalgt emne fra engelsk 2 ved kritisk bruk av engelskspråklige tekster og andre kilder». I tillegg er fem andre ferdighetsorienterte mål tydelig relevante, blant annet knyttet til språkbruk, kildebehandling og refleksjon.

Oppgaven er todelt og består av en fagtekst på inntil 3000 ord og en muntlig samtale basert på elevens arbeid. Elevene skal gjennomføre arbeidet i fire faser: tekstlesing, utforming av problemstilling, skriving og muntlig samtale. Det er også utviklet forslag til egnede engelskspråklige tekster og et eget dokument med føringer og eksempler på loggføring. I tillegg er det gitt retningslinjer for bruk av kunstig intelligens (KI), der det stilles krav om at eventuell bruk skal dokumenteres, og at teksten som vurderes, skal være elevens eget produkt.

Den overordnede strukturen i oppgaven gjenspeiler det utvidede kompetansebegrepet i LK20, særlig ved å integrere både skriftlige og muntlige ferdigheter i én samlet vurderingssituasjon. Oppgaveformatet åpner også for dybdelæring og elevmedvirkning, og gir rom for kritisk tenkning og kildebruk i tråd med læreplanens intensjoner.

Det er utviklet vurderingskriterier på tre nivåer (se Figur 1). Det er imidlertid ikke lagt ved noen egen tolkningsstøtte for sensorene. Nivåbeskrivelser kan være krevende å formulere på en måte som gjør det enkelt å skille mellom ulike prestasjoner. I de vedlagte vurderingskriteriene skilte man for eksempel mellom begrunnelse av problemstillingen «på en klar måte» for karakteren 4 og «på en presis måte» for karakteren 6. I noen av nivåbeskrivelsene kommer det også ytterligere elementer inn på høyere karakterer, som for eksempel «stort sett reflektert og kritisk» for karakteren 4 og «reflektert, nyansert og kritisk» (uthevet her) for karakteren 6.

Fraværet av tolkningsstøtte gjør vurderingen sårbar for uønsket variasjon i sensuren. Etter vår vurdering kan vurderingskriteriene styrkes for å sikre både gyldighet og pålitelig karaktersetting. For det første bør kriteriene være konsekvente i hvilke dimensjoner som

vektlegges, som for eksempel språklig kvalitet, kildebruk, innhold og refleksjon. For det andre bør nivåbeskrivelsene være tydeligere formulert og bedre forankret i både oppgaveteksten og forventede elevprestasjoner. Utdanningsdirektoratet bør derfor vurderes å utvikle støttmateriell som kan bidra til en mer enhetlig forståelse og bruk av kriteriene.

Figur 1

Vurderingskriteriene i LO engelsk 2

Vurderingskriterier for skriftlig arbeid

	Lav kompetanse, karakter 2 Eleven	God kompetanse, karakter 4 Eleven	Framifrå kompetanse, karakter 6 Eleven
Problemstilling	formulerer en problemstilling og begrunner i noen grad bakgrunn og mål med denne svarer på noen deler av egen problemstilling	formulerer en problemstilling og begrunner bakgrunn og mål med denne på en klar måte svarer på egen problemstilling på en relevant måte	formulerer en problemstilling og begrunner bakgrunn og mål med denne på en presis måte svarer på egen problemstilling på en relevant og utfyllende måte
Drøfting og vurdering	drøfter tema for oppgaven på en enkel måte anvender hensiktsmessige kilder på en enkel måte	drøfter tema for oppgaven på en stort sett reflektert og kritisk måte anvender hensiktsmessige kilder på en etterrettelig og stort sett kritisk måte	drøfter tema for oppgaven på en reflektert, nyansert og kritisk måte anvender hensiktsmessige kilder på en kritisk og etterrettelig måte

2.2 Forslaget til den nasjonale faggruppen

2.2.1 På hvilke måter blir elevens kompetanse vurdert?

Langtidsoppgaven legger opp til at elevens kompetanse vurderes gjennom to hovedformer: en lengre fagtekst og en muntlig faglig samtale. Den skriftlige fagteksten skal være basert på kritisk bruk av engelskspråklige kilder, og oppgaven oppfordrer til fordypning i et selvvalgt emne knyttet til temaet identitet. Teksten skal ha et omfang på inntil 3000 ord og vurderes i lys av formuleringen av problemstilling, kildebruk, språklig og faglig kvalitet.

I tillegg inngår en faglig samtale, som har til hensikt å vurdere elevens evne til å utdype, forklare og reflektere over tema og valg i den skriftlige teksten. Denne samtalen er beskrevet som en integrert del av sluttvurderingen, og ikke kun en kontrollfunksjon. Dette todelte vurderingsdesignet gir grunnlag for å vurdere både skriftlige og muntlige språkferdigheter, faglig forståelse, selvstendighet og refleksjon.

Vurderingskriteriene beskriver tre karakternivåer og inkluderer dimensjoner som språkferdigheter, kritisk bruk av kilder, faglig dybde og refleksjon. Samtidig er kriteriene overordnede og krever profesjonelt skjønn. Det foreligger ikke tolkningsstøtte for å sikre felles forståelse mellom sensorer, noe som kan utfordre påliteligheten i vurderingen.

2.2.2 Får elevene vist kompetanse i en større del av faget og/eller på flere måter sammenlignet med dagens sluttvurderingsordninger?

Langtidsoppgaven gir elevene mulighet til å vise bredere og mer sammensatt kompetanse enn dagens skriftlige eksamen i engelsk 2. Gjennom arbeidet med en fagtekst over tid får elevene trene på og vise ferdigheter som tekstforståelse, faglig fordypning, kritisk tenkning, kildebruk og akademisk skriving. Den muntlige faglige samtalen gir rom for refleksjon, nyansering og vurdering av muntlig kompetanse.

Sammenlignet med en tradisjonell eksamensform, gir LO større mulighet til dybdelæring og tilpasset vurdering. Den åpner også for økt elevmedvirkning og et mer helhetlig vurderingsgrunnlag. Dette er i tråd med det utvidede kompetansebegrepet i LK20, som legger vekt på både kunnskap, ferdigheter og forståelse. Samtidig er det noen kritiske forhold som bør løftes:

- Ulik tilgang på veiledning: Elever får ulik grad av støtte underveis, avhengig av lærerressurser og skolens prioriteringer. Dette kan påvirke vurderingens rettferdighet og svekke lik behandling av elever.
- Fare for KI-støttet tekstproduksjon: Selv om det er gitt retningslinjer for bruk av KI, er det krevende å kontrollere i hvilken grad eleven har fått hjelp av slike verktøy. Dette kan svekke validiteten og skape usikkerhet om tekstens eierskap.
- Manglende tolkningsfelleskap: Uten felles tolkningsrammer og kalibrering av sensorer kan vurderingen bli inkonsekvent. Dette svekker reliabiliteten i sluttvurderingen.
- Stor variasjon i lokalt design: Forskjeller i omfang, tekstlengde, antall kilder og hvordan samtalen gjennomføres, kan føre til uønsket variasjon i hva som vurderes. Dette gjør det vanskelig å sammenligne prestasjoner på tvers av skoler.
- Håndterbarhet for lærere og sensorer: Oppgaven krever betydelig oppfølging og tid både i skrivefasen og i sensur. Dette kan være utfordrende å gjennomføre innenfor de eksisterende rammene i skolen og kan påvirke kvaliteten i veiledning og vurdering.

Disse momentene peker på behovet for nasjonale føringer og støtteverktøy som kan styrke validitet, reliabilitet og rettferdighet i vurderingen, samtidig som lokale tilpasninger ivaretas innenfor en felles struktur.

3 Analyse av implementeringen

Denne delen bidrar til å besvare forskningsspørsmål 2. Hvordan fungerer gjennomføringen av langtidsoppgaven i praksis?

3.1 Forberedelse

3.1.1 *Hvordan ble gjennomføringen av langtidsoppgave forberedt av læreren?*

I denne delen tar vi utgangspunkt i følgende empiri: Dybdeintervju lærere, dybdeintervju elever, observasjon av gjennomføring i klasserommet, observasjon av fagsamtalen og lokale oppgavetilpasninger fra lærere.

Lærerne har i stor grad forholdt seg til hoveddrammene for langtidsoppgaven, men de har gjort ulike tilpasninger ut fra lokal kontekst og egne vurderinger. Flere har latt seg inspirere av faggruppas forslag, men ingen har fulgt malen helt. I noen tilfeller er det gjort klare avgrensninger for å støtte elevene. Et eksempel er en skole der faglæreren valgte å snevre inn det brede temaet «identitet» til undertemaet Britain, med tre klare underkategorier: British politics, the British Empire og British contemporary affairs. Her ble oppgaven begrenset til 800–1200 ord, og elevene måtte få godkjent problemstilling av lærer før de kunne gå videre.

Andre lærere har lagt mer vekt på å gi elevene større valgfrihet. Et eksempel er en lærer som tok utgangspunkt i et tekstutvalg knyttet til identitet, der elevene skulle velge egne innganger og kilder. Elevene fikk i oppdrag å lage sin egen problemstilling og skrive en akademisk tekst med referanser i APA-stil, inntil 3000 ord. Veiledning ble gitt underveis, og den muntlige delen ble gjennomført som en faglig samtale med både faglærer og ekstern lærer.

Et tredje eksempel viser hvordan en skole valgte å følge faggruppas faser nøye, med en tydelig struktur for lesefase, skriving, veiledning og muntlig samtale. Her ble tekstbegrepet tolket bredt, og elevene skulle velge både lærerutvalgte og selvvalgte tekster for å forankre arbeidet sitt. Samtalen ble brukt til å kontrollere forståelse og drøfte kilder, men også som en arena for å vise utvikling og refleksjon i arbeidet.

Samtidig peker flere lærere på at logging av prosessen i liten grad ble gjennomført, selv om dette var anbefalt. Det samme gjelder dokumentasjon av bruk av kunstig intelligens (KI) – ingen elever leverte inn vedlegg som beskrev hvordan KI eventuelt var brukt i skriveprosessen.

Eksempelene over viser at langtidsoppgaven gir rom for lokal tilpasning. Det har noen fordeler med tanke på at temaet kan tilpasses ulike kontekster. Samtidig kan det gi noen utfordringer. Ulik praksis i tekstlengde, temaavgrensning, krav til godkjenning og muntlig gjennomføring skaper variasjoner som kan påvirke rettferdighet og sammenlignbarhet. En bredere utprøving vil derfor ha fordel av tydeligere nasjonale rammer.

3.1.2 Ble langtidsoppgaven ansett som en forlengelse av eksisterende arbeid i undervisningen?

Langtidsoppgaven ble i varierende grad oppfattet som en forlengelse av det ordinære arbeidet i engelskfaget. Lærerne trakk frem at arbeidsformen i oppgaven, lesing av tekster, refleksjon og skriving, i stor grad bygget videre på etablerte praksiser i faget. Elevene var vant til å diskutere temaer og arbeide med kildebruk, og langtidsoppgaven ble dermed delvis opplevd som en naturlig videreføring.

Samtidig ble det understreket at oppgaven skilte seg ut i både form og omfang. Spesielt lengden på teksten og kravene til akademisk struktur og refleksjon representerte et brudd med det elevene vanligvis gjør i undervisningen. Ifølge én lærer hadde elevene lite erfaring med å skrive lengre tekster, og mange undervurderte hvor krevende det ville være å produsere en sammenhengende tekst på 3000 ord.

Ved én skole ble langtidsoppgaven direkte koblet til temaer som allerede var behandlet tidligere i året. Her hadde læreren valgt ut tre undertemaer knyttet til britisk politikk og historie, og elevene arbeidet videre innenfor disse rammene. Dette ga en faglig kontinuitet og bidro til å forankre oppgaven i tidligere arbeid. Lærerne så langtidsoppgaven som en nyttig innføring i arbeidsformer som møter elevene i høyere utdanning. Oppgaven ble sammenlignet med en hjemmeeksamen på universitetet, der elevene skulle formulere en problemstilling, bruke faglige kilder og vise evne til drøfting og refleksjon.

3.2 Gjennomføring

3.2.1 Hvordan har elevene fått tilbakemeldinger på arbeidet med langtidsoppgaven? Hvordan har de opplevd disse?

Elevene har i ulik grad fått tilbakemelding underveis i arbeidet med langtidsoppgaven, og erfaringene deres peker på stor variasjon i både omfang og form. Flere elever forteller at de har levert inn problemstilling eller utkast og fått konkrete tilbakemeldinger fra lærer, som har bidratt til å justere innhold og retning på oppgaven. En elev nevner for eksempel at han fikk råd om hva han kunne utdype mer i teksten, og opplevde tilbakemeldingene som nyttige. Ved en annen skole var det større grad av selvstendig arbeid, og elevene måtte selv oppsøke veiledning. Her beskrives tilbakemeldingen i større grad som uformell, gitt muntlig i timene, gjerne i form av korte kommentarer eller respons på spørsmål elevene selv tok initiativ til. Dette ble av enkelte opplevd som tilstrekkelig, mens andre savnet mer strukturert og individuell oppfølging.

Flere elever beskriver at de fikk vurderingskriterier i starten av perioden. Disse var nyttige som rammeverk for arbeidet, men det varierer hvor aktivt de ble brukt i veiledningen

underveis. Noen elever opplevde at kriteriene ble omtalt i starten, men i mindre grad fulgt opp senere i prosessen. Én elev trekker frem at det var uvant å få individuell veiledning, og at det kunne oppleves som krevende å «ta plass» i en én-til-én-situasjon med lærer. Likevel ble det å måtte sende inn problemstilling og førsteutkast beskrevet som en nyttig måte å komme i gang på.

Tilbakemeldingene ble generelt oppfattet som relevante og støttende der de forekom, men det er også elever som uttrykker at de fikk lite oppfølging. Flere påpeker at graden av tilbakemelding i stor grad var avhengig av elevens egen innsats for å oppsøke lærer, og at dette ga mye frihet, men også kunne føre til ulik støtte. Samlet sett peker elevenes erfaringer på at langtidsoppgaven åpnet for faglig dialog og tilbakemelding, men at det er behov for mer tydelige og systematiske rutiner for veiledning og oppfølging underveis, både for å støtte elevene og for å sikre en mer lik vurderingspraksis.

3.2.2 I hvilken grad og på hvilke måter får elevene medvirke?

Langtidsoppgaven gir i utgangspunktet rom for elevmedvirkning, særlig knyttet til valg av problemstilling, tematisk vinkling og kildemateriale. Både elever og lærere bekrefter at det var lagt opp til en høy grad av selvstendighet, og at elevene i stor grad kunne styre innhold og retning på oppgaven selv.

Elevene fikk velge tema eller formulere egne problemstillinger innenfor den overordnede rammen «identitet». Enkelte lærere stilte krav om godkjenning av problemstilling før eleven kunne gå videre, noe som ble opplevd som en nyttig støtte snarere enn en begrensning. I ett tilfelle ble temaet avgrenset på forhånd til tre undertemaer, men innenfor disse hadde elevene fortsatt valgmuligheter.

Lærerne beskriver elevmedvirkning som en viktig del av oppgaven, men uttrykker også at det er krevende for mange elever å utforme gode problemstillinger uten tett veiledning. Enkelte elever bekreftet dette, og beskrev at det var vanskelig å finne en klar innretning på oppgaven, og at det tok tid å lande en problemstilling de følte seg trygge på. I praksis ser det ut til at graden av reell medvirkning har variert. Noen elever opplevde stor frihet og følte eierskap til prosessen, mens andre i større grad støttet seg på lærers forslag og retning. Det var også ulikhet i hvor mye hjelp elevene fikk til å utvikle problemstillingen, og om de fikk støtte til å koble denne tydelig til kompetansemål og vurderingskriterier.

Selv om strukturen for elevmedvirkning var til stede, peker flere på at elevene trenger mer støtte for å kunne bruke det rommet godt. Dette gjelder særlig i starten av skriveprosessen, der veiledning og eksempler kan bidra til å gjøre valgmulighetene mer håndterbare.

Oppsummert viser intervjuene og observasjonene at langtidsoppgaven legger til rette for elevmedvirkning, men at det er behov for mer systematisk støtte i utviklingen av problemstilling og oppgavens faglige innretning enn det vanlig undervisning i faget legger opp til. Medvirkningen er derfor i stor grad avhengig av elevens forkunnskaper, initiativ og lærerens støtte underveis.

3.2.3 Hvordan blir kriterier og andre hjelpemidler anvendt underveis?

Både lærere og elever bekrefter at det ble gjort tilgjengelig vurderingskriterier og ulike former for støtteverktøy i arbeidet med langtidsoppgaven, men erfaringene viser at bruken av disse hjelpemidlene har vært noe ujevn, både i omfang og kvalitet. Elevene fikk utdelt vurderingskriterier i starten av perioden. Disse var ofte basert på kompetansemålene i læreplanen, og konkretisert i form av kjennetegn på måloppnåelse. Enkelte lærere beskrev at kriteriene ble brukt aktivt i veiledning, mens andre rapporterte at de ble introdusert, men i liten grad brukt systematisk gjennom skriveprosessen.

Flere elever kjente til kriteriene, men opplevde dem som lite konkrete og vanskelige å bruke i praksis. Enkelte elever beskrev dem som «vage», og etterlyste tydeligere sammenheng mellom kriteriene og oppgaveteksten eller egne arbeid. Dette tyder på at det var behov for mer eksplisitt arbeid med å operasjonalisere kriteriene og gjøre dem relevante for elevene i skrivefasen.

Utover vurderingskriteriene ble det også brukt andre hjelpemidler, som oppgavetemplater, modelltekster, forelesninger om akademisk skriving, og opplæring i referansestil (for eksempel APA). Slike ressurser ble oppfattet som nyttige der de forekom, men ble ikke gitt ved alle skoler. Bruken av kunstig intelligens (KI) som hjelpemiddel ble i liten grad fulgt opp eksplisitt gjennom felles retningslinjer eller dokumentasjonskrav. Selv om enkelte lærere tok opp temaet i undervisningen, var det ingen elever som rapporterte å ha levert dokumentasjon på eventuell KI-bruk, slik det var anbefalt.

3.2.4 Gjenspeiler modellene arbeidsformer eleven er kjent med fra opplæringen og i underveisvurderingen?

Langtidsoppgaven bygger i stor grad på arbeidsformer elevene er kjent med fra ordinær undervisning i engelskfaget. Både lærere og elever beskriver at sentrale elementer som tekstlesing, drøfting, skriving og bruk av kilder er velkjente arbeidsformer, og at elevene derfor opplevde en viss kontinuitet i overgangen fra ordinær undervisning til langtidsoppgave.

Flere elever peker på at arbeidet med å lese tekster, velge ut vinklinger, jobbe med kilder og strukturere en skriftlig tekst, minner om tidligere innleveringer og prosjekter i faget. Det gjelder også bruk av støtteverktøy som skriverammer, vurderingskriterier og veiledning i kildesystematikk, som i mange tilfeller var en del av det ordinære undervisningsopplegget.

Samtidig ble det tydelig at langtidsoppgaven representerte et skifte i både omfang og krav til selvstendighet. Flere elever uttrykte at de ikke tidligere hadde skrevet så lange og akademisk orienterte tekster, og at forventningene knyttet til drøfting, fagterminologi og struktur var høyere enn de var vant til. Lærere bekreftet dette, og påpekte at mange elever undervurderte hvor krevende det ville være å strukturere og ferdigstille en tekst på opptil 3000 ord.

For enkelte elever opplevdes oppgaven derfor som en slags overgangsform mellom skolearbeid og akademisk arbeid i høyere utdanning: en ny type oppgave med kjente elementer, men i en mer krevende innpakning. Dette gjelder også den muntlige delen, som enkelte steder ble gjennomført som en faglig samtale med ekstern sensor, noe som flere elever ikke hadde erfaring med fra tidligere. Det er også noe variasjon mellom skoler i hvilken grad elevene tidligere har arbeidet med lengre skriveprosesser, og dette ser ut til å ha påvirket opplevelsen av arbeidsformens gjenkjennelighet. Elever med erfaring fra tverrfaglige prosjekter og større skriveoppgaver rapporterer i større grad at de kjente seg igjen i formatet.

3.3 Vurdering

3.3.1 Får elevene vist det læreplanen krever av dem i langtidsoppgaven?

Erfaringene fra utprøvingen tyder på at langtidsoppgaven i stor grad gir elever anledning til å vise kompetansen læreplanen i Engelsk 2 krever. Dette gjelder særlig ferdigheter knyttet til skriving, kildebruk, refleksjon og kritisk tenkning. Oppgaven gir rom for at elevene selv kan velge tema, utvikle problemstilling, arbeide med ulike typer tekster og fordype seg i et faglig innhold, i tråd med kompetansemål som vektlegger selvstendig utforskning, tekstkompetanse og variert språkbruk.

Oppgavetekster og gjennomføringsbeskrivelser fra skolene viser at mange lærere har utformet lokale tolkninger som innebærer oppgaver med tydelig kobling til læreplanmål, og at oppgavens struktur i seg selv legger opp til dybdelæring. Når elevene får støtte til å forstå

hva som forventes, og til å utvikle egne problemstillinger, har de gode muligheter til å vise helhetlig kompetanse, både i språklig og innholdsmessig forstand.

Et viktig tilleggsmoment er den muntlige samtalen, som i flere tilfeller har vist seg å være avgjørende for å hente frem kompetanse som ellers ikke kommer tydelig frem i den skriftlige teksten. Samtalen brukes av mange lærere som en arena for faglig utdyping, kildekritisk refleksjon og vurdering av selvstendighet. Dette styrker både bredden og dybden i vurderingsgrunnlaget, og bidrar til å fange opp viktige aspekter ved kompetansen som læreplanen legger vekt på, særlig muntlig språkbruk, faglig resonnering og evne til å kommunisere på engelsk i en faglig kontekst.

Flere lærere opplever at samtalen fungerer som en slags «kompensatorisk vurderingsarena», hvor elever som har levert en svakere tekst kan vise høyere kompetanse muntlig. Samtidig gir samtalen læreren mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål, teste forståelse, og sikre at det er eleven selv som står bak arbeidet. For elever som er svake i akademisk skriving, men har god faglig forståelse, fremstår dette som en særlig viktig mulighet. Samtidig peker noen lærere på at det fortsatt er uklarhet rundt hva som skal vurderes samlet: Skal samtalen og teksten sees som én helhet, eller vurderes separat? Denne uklarheten gjør det vanskelig å vite om hele læreplanens breddemål faktisk er vurdert. Det fører også til at vurderingspraksisen varierer mellom skoler og lærere.

Langtidsoppgaven har potensial til å favne store deler av kompetansemålene i Engelsk 2, og gir mange elever anledning til å vise mer og dypere kompetanse enn i tradisjonell eksamen. Den muntlige samtalen fremstår som en særlig viktig styrke i dette formatet, og er sentral for å sikre en bred og rettferdig vurdering av elevenes kompetanse, i tråd med læreplanens intensjoner. For å sikre at alle elever faktisk får vist hva de kan, er det likevel behov for tydeligere rammer, støttestrukturer og felles forståelse av vurderingsgrunnlaget.

3.3.2 Får elevene vist mer av hva de kan med langtidsoppgaven sammenlignet med en skoleeksamen? Er det noe de ikke får vist?

Langtidsoppgaven gir gode muligheter for å vise flere sider av kompetansen i engelskfaget, særlig knyttet til skriftlig tekstproduksjon, kildebruk, kritisk tenkning og evne til å fordype seg i faglige problemstillinger. Den muntlige fagsamtalen trekkes frem som et viktig supplement til den skriftlige delen. Den var både faglig strukturert og forankret i vurderingskriteriene, og bidro til å gjøre vurderingsgrunnlaget mer helhetlig. Samtalen ga elevene anledning til å utdype valg de hadde gjort, forklare resonnementer og vise refleksjon, noe som styrker muligheten for å vurdere kompetanseområder som gjelder muntlig språkbruk, samhandling og kritisk refleksjon. For enkelte elever løftet samtalen karaktergrunnlaget. Dermed bidrar den muntlige samtalen i seg selv til å redusere noen av de svakhetene som kan ligge i en skriftlig og hjelpemiddelstøttet vurderingsform.

Når det likevel finnes områder som i mindre grad blir synlige, handler det først og fremst om kompetanser knyttet til uavhengig og spontan språkbruk, og evnen til å håndtere ukjente tekster eller problemstillinger på kort varsel, forhold som gjerne prøves mer eksplisitt i dagens eksamensformer. I en langtidsoppgave med tilgang til hjelpemidler som kunstig intelligens og oversettelsesverktøy, reduseres muligheten til å vurdere hvorvidt eleven kan uttrykke seg relevant i faglige kontekster uavhengig av kilder og hjelpemidler.

I tillegg kan enkelte elever med svake ferdigheter i akademisk skriving og prosjektorganisering ha utfordringer med å vise hva de kan, dersom de ikke får tilstrekkelig støtte i prosessen. Dette er ikke et problem med selve oppgaveformen, men med gjennomføringen, og peker på behovet for strukturerte kontrollpunkter og veiledning for å sikre like muligheter.

3.3.3 I hvilken grad fungerer vurderingskriterier og andre hjelpemidler i bedømmingen?

Gjennom intervju med – og observasjon av – lærere som har deltatt i utprøvingen av LO i engelsk 2, er vårt inntrykk at vurderingskriterier er brukt i stor grad. De lokalt tilpassede forslagene vi har fått tilsendt inneholder vurderingskriteriene som ble utviklet av faggruppen. Noen lærere delte kriteriene med elevene, mens andre gjorde ikke det. Lærerne oppgir at de har brukt kriteriene faggruppen laget for å vurdere den skriftlige teksten. Kriteriene ble brukt som en del av vurderersamtalen etter fagsamtalen, ifølge våre observasjoner.

3.3.4 Hvordan fungerer samspillet mellom faglærer og ekstern lærer i bedømmelsen av langtidsoppgavene?

Erfaringene fra utprøvingen viser at samspillet mellom faglærer og ekstern lærer i vurderingen av langtidsoppgaven har fungert godt. Lærerne beskriver samarbeidet som preget av faglig trygghet, god kommunikasjon og gjensidig respekt. Det ble brukt tid i forkant på å avklare forventninger, forståelse av vurderingskriteriene og rollefordeling i gjennomføringen. Ekstern lærer ble i de fleste tilfeller involvert i vurderingsarbeidet allerede før samtalen, blant annet ved å lese tekstene og notere innspill og spørsmål. Samtalene ble i hovedsak ledet av faglærer, mens ekstern lærer supplerte med oppfølgingsspørsmål. Dette ga elevene en trygg ramme, samtidig som ekstern lærer fikk mulighet til å vurdere elevens refleksjon og eierskap til arbeidet.

Lærerne oppgir at vurderingsarbeidet i stor grad tok utgangspunkt i Udirs kriterier, men at det var nyttig å drøfte hvordan disse skulle forstås og praktiseres. Det ble i hovedsak gitt både skriftlig og muntlig karakter, og vurderingsgrunnlaget ble ofte drøftet i etterkant av samtalen. Flere beskriver at samtalen fungerte som en bekreftelse på elevens nivå, og at den i noen tilfeller løftet vurderingen dersom eleven fikk vist mer faglig innsikt muntlig enn det som kom frem skriftlig.

Det fremheves at ekstern sensor må ha faglig bakgrunn i engelsk og erfaring med vurdering for at samarbeidet skal fungere godt. Kjennskap til faget og læreplanen trekkes frem som viktig for å kunne gi presis og rettferdig vurdering. Samtidig pekes det på at samarbeidet er tidkrevende, særlig i klasser med mange elever og lange tekster. Flere uttrykker bekymring for gjennomførbarheten dersom dette skal bli en del av ordinær eksamenspraksis, spesielt i skoler med liten tilgang på sensorer med fagkompetanse.

Likevel beskrives samarbeidet mellom faglærer og ekstern lærer som utviklende og verdifullt. Det har gitt rom for faglige diskusjoner og felles vurdering, og bidratt til å styrke profesjonsfellesskapet rundt vurdering i engelskfaget.

3.3.5 Oppleves langtidsoppgaven som rettferdig?

Basert på intervjuene med både elever, faglærere og eksterne lærere, tegner det seg et nyansert bilde av hvordan langtidsoppgaven i engelsk 2 oppleves med tanke på rettferdighet.

Flere lærere uttrykker at langtidsoppgaven i utgangspunktet gir gode muligheter for å vurdere elevenes kompetanse på en grundig og nyansert måte. De trekker frem at oppgaven gir rom for å jobbe i dybden, bruke kilder og vise refleksjon over tid. Den muntlige samtalen bidrar i tillegg til å sikre at vurderingen også inkluderer muntlig kompetanse, og fungerer som et viktig kontrollpunkt for å vurdere eierskap og selvstendighet i arbeidet.

Samtidig peker både elever og lærere på flere forhold som utfordrer opplevelsen av rettferdighet. For det første er det store variasjoner i hvordan oppgaven er gjennomført: Oppgavens lengde, krav til dokumentasjon, tematisk avgrensning og varighet på den muntlige samtalen varierer betydelig mellom skolene. Dette gjør det vanskelig å sikre lik vurderingspraksis. Enkelte elever reagerer på at de har skrevet langt mer enn andre, eller hatt en mye lengre samtale, og opplever dette som urettferdig.

Et annet tema er bruk av hjelpemidler, særlig kunstig intelligens. Elever er i ulik grad instruert i hva som er tillatt og hvordan bruken skal dokumenteres. Når dette ikke er tydelig avklart, oppstår usikkerhet både hos lærere og elever om hva som faktisk vurderes. Enkelte elever uttrykker bekymring for at andre har fått mye hjelp uten at det nødvendigvis fanges opp.

For elever som strever med struktur, språk eller arbeidsvaner, oppleves langtidsoppgaven som krevende, og i noen tilfeller urettferdig fordi den favoriserer elever med akademisk sterke forutsetninger. Samtidig sier flere elever at det er lettere å vise hva de kan i et format med god tid og mulighet for veiledning, og opplever det som mer rettferdig enn en eksamen under tidspress.

4 Analyse av kvantitative data

4.1 Elevenes inntrykk

Vi vil her presentere analyser fra spørreskjema om LO i engelsk, besvart av til sammen 119 elever. Appendix til overgripende introduksjon beskriver datainnsamling og analyse nærmere. Tabell 2 til tabell 5 omhandler spørsmål knyttet til kvalitetskriterier for vurdering, mens tabell 6 handler om spørsmål der elevene sammenligner LO med kjente vurderingssituasjoner i faget.

Tabell 2 viser påstander fra spørreundersøkelsen som kan knyttes til langtidsoppgavens validitet. Tabellen viser at elevene uttrykker at de er enige i påstander om at LO krevde at de bruker kompetanse de har fra før ($M = 4.33$; $SD = 1.25$) og at LO fører til at elevene videreutvikler kompetansen sin ($M = 4.30$; $SD = 1.47$). Den gjennomsnittlige eleven var enig i at LO ga anledning til å vise hva som var blitt lært i faget ($M = 4.28$; $SD = 1.40$). Gjennomsnittseleven var enig i at LO kan være nyttig for fremtidige studier ($M = 4.10$; $SD = 1.57$), men mindre sikker på relevansen for fremtidig yrke ($M = 3.33$; $SD = 1.62$).

Tabell 2

Elevenes inntrykk på utvalgte spørsmål knyttet til langtidsoppgavens validitet ($N = 119$)

Påstand	M	SD
For å løse langtidsoppgaven var jeg nødt til å bruke det jeg har lært i faget	4.33	1.25
Langtidsoppgaven førte til at jeg lærte i faget	4.30	1.47
Langtidsoppgaven ga meg mulighet å vise det jeg har lært i faget	4.28	1.40
Arbeidet med langtidsoppgaven tror jeg vil være relevant for mine framtidige studier	4.10	1.57
Arbeidet med langtidsoppgaven tror jeg vil være relevant for mitt framtidige yrke	3.33	1.62

Tabell 3 redegjør for elevenes svar på påstander knyttet til reliabilitet. Den gjennomsnittlige eleven i engelsk var enig i at læreren la vekt på arbeidet som ble gjort underveis i arbeidet med LO i sluttvurderingen ($M = 4.13$; $SD = 1.35$). Gjennomsnittseleven var enig i påstanden at læreren la vekt på kompetanse vist i fagsamtalen ($M = 4.83$; $SD = 1.09$) og enig i at karakteren var rettferdig ($M = 4.57$; $SD = 1.40$). Gjennomsnittseleven var også enig i at vurderingskriterier ble brukt i arbeidet med LO ($M = 4.70$; $SD = 1.33$).

Tabell 3Elevenes svar på utvalgte spørsmål knyttet til langtidsoppgavens reliabilitet ($N = 119$)

Påstand	M	SD
I vurderinga av langtidsoppgaven la læreren vekt på arbeidet jeg gjorde underveis i arbeidet med langtidsoppgaven	4.13	1.35
I vurderinga av langtidsoppgaven la læreren vekt på det jeg fikk vist i fagsamtalen	4.83	1.09
Jeg brukte vurderingskriteriene i arbeidet med langtidsoppgaven	4.70	1.33
Jeg fikk en rettferdig karakter på langtidsoppgaven	4.57	1.40

Når det kommer til håndterbarhet (se tabell 4) var elevene enige i at de hadde hatt tilgang til relevant utstyr ($M = 5.22$; $SD = 0.93$). Gjennomsnittseleven var også enig i at det hadde blitt satt av nok tid til gjennomføring ($M = 4.94$; $SD = 1.23$). Gjennomsnittseleven var enig i at det var enkelt å få oversikt over hva som skulle gjøres ($M = 4.13$; $SD = 1.43$), selv om vi registrerer en ikke ubetydelig spredning.

Tabell 4Elevenes svar på utvalgte spørsmål knyttet til langtidsoppgavens håndterbarhet ($N = 119$)

Påstand	M	SD
Det var enkelt å få oversikt over det som skulle gjøres i langtidsoppgaven	4.13	1.43
Jeg hadde tilgang til relevant utstyr (f.eks. måleinstrumenter, verktøy)	5.22	0.93
Det var tilstrekkelig med tid for å gjennomføre langtidsoppgaven	4.94	1.23

I tabell 5 presenteres svar på tre påstander relatert til rettferdighet. Elevene var enige i at alle elever hadde samme mulighet til å få god karakter på LO ($M = 4.73$; $SD = 1.31$) og at de fått tilstrekkelig hjelp av læreren ($M = 4.55$; $SD = 1.28$). Det var solid enighet i at alle elever hadde tilgang til de samme hjelpemidlene ($M = 5.50$; $SD = 0.77$).

Tabell 5Elevenes svar på utvalgte spørsmål knyttet til langtidsoppgavens rettferdighet ($N = 119$)

Påstand	M	SD
Alle elever hadde samme mulighet til å få god karakter på langtidsoppgaven	4.73	1.31
Alle elever hadde tilgang til de samme hjelpemidlene (f.eks. oppslagsverk)	5.50	0.77
Jeg har fått tilstrekkelig hjelp av læreren for å løse langtidsoppgaven	4.55	1.28

I tillegg til spørsmål som kan knyttes til de fire kvalitetskriteriene for vurdering inneholder spørreskjemaet spørsmål som ber elevene sammenligne LO med en kjent vurderingssituasjon i faget. Et utvalg av disse spørsmålene er vist i tabell 6. Elevene ga uttrykk for å være enige i påstanden om at langtidsoppgaven ga dem anledning til å vise mer kompetanse enn en vanlig prøve ($M = 4.34$; $SD = 1.61$). Videre var gjennomsnittseleven mer bekymret for om han/hun kom til å gjøre det bra på LO sammenlignet med mer kjente vurderingssituasjoner ($M = 4.01$; $SD = 1.52$), men gjennomsnittseleven ga ikke uttrykk for å føle at han/hun behersket faget

dårligere i LO ($M = 2.90$; $SD = 1.59$). Gjennomsnittseleven var videre uenig i at han/hun grudde seg for å få tilbake resultatet ($M = 3.62$; $SD = 1.71$).

Tabell 6

Elevenes svar på utvalgte spørsmål knyttet til sammenligning mellom eksamen og langtidsoppgaven ($N = 119$)

Påstand	M	SD
Jeg får vise læreren mer av min kompetanse i langtidsoppgaven enn i en vanlig prøve (f.eks. eksamen, heldagsprøve, fagprøve)	4.34	1.61
Sammenlignet med en vanlig prøve var jeg mer bekymret for om jeg kom til å gjøre det bra på langtidsoppgaven	4.01	1.52
Sammenlignet med en vanlig prøve kjente jeg at jeg ikke behersket faget like godt på langtidsoppgaven	2.90	1.59
Sammenlignet med en vanlig prøve grudde jeg meg til å få tilbake resultatet på langtidsoppgaven	3.62	1.71

4.2 Lærernes inntrykk

Vi vil her presentere analyser fra spørreskjema om LO i engelsk, besvart av til sammen 14 lærere som har gjennomført LO med sine elever. Tabell 9 inneholder analyser av spørsmål om ressursbruken i LO og eventuelt samarbeid med andre skoler, tabell 10 til tabell 13 omhandler spørsmål som knyttes til kvalitetskriterier for vurdering.

Engelsklærerne viet i gjennomsnitt 19 timer til LO ($SD = 6$) og hadde i gjennomsnitt 14 elever ($SD = 8$) i undervisningsgruppene. Majoriteten (93 %) forventet at elevene arbeidet med oppgaven ut over timene som var avsatt. Ingen av lærerne fikk ekstra ressurs fra skoleledelsen for å gjennomføre LO. Flertallet (79 %) oppga å ha samarbeidet med ekstern lærer i forbindelse med sluttvurdering av LO.

Tabell 7

Lærernes svar på utvalgte spørsmål knyttet til langtidsoppgavens ressursbruk og evt. samarbeid med andre skoler ($N = 14$)

Spørsmål	M	SD
Hvor mange skoletimer satte du av til langtidsoppgaven?	18.86	6.06
Hvor mange elever hadde du i gruppa som gjennomførte langtidsoppgaven?	14.07	7.52
Var det forventet at elevene skulle arbeide med langtidsoppgaven ut over timene som var avsatt?*	0.93	0.27
Fikk du ekstra ressurs fra skoleledelsen for å gjennomføre langtidsoppgaven?*	0.00	0.00
Har du samarbeidet med ekstern lærer i forbindelse med vurdering av langtidsoppgaven?*	0.79	0.43

Merknad. * = ja-/nei-spørsmål.

Tabell 8 viser noen påstander fra spørreundersøkelsen som kan knyttes til langtidsoppgavens validitet. Tabellen viser at lærerne uttrykker at de er enige i påstanden om at LO gjør det mulig for elevene å vise kompetansen læreplanen i faget skisserer ($M = 5.00$, $SD = 1.36$). Lærerne var også enige i at elevene fikk vist mer av sin faglige kompetanse i langtidsoppgaven enn i en kjent vurderingssituasjon ($M = 4.68$, $SD = 1.35$). Lærerne var uenige i at elever kunne ha vist sin kompetanse like godt gjennom en kjent vurderingssituasjon ($M = 3.14$, $SD = 1.56$). Til sammen kan det tyde på at lærerne er positive til LO og at den har ført til en annen undervisningspraksis (se siste påstand i tabellen) enn vanlig.

Tabell 8

Lærernes svar på utvalgte spørsmål knyttet til langtidsoppgavens validitet ($N = 14$)

Påstand	M	SD
Langtidsoppgaven gjør det mulig for elevene å vise kompetansen som læreplanen i faget krever	5.00	1.36
Elevene har fått vist mer av sin faglige kompetanse i langtidsoppgaven enn i en vanlig prøve (f.eks. eksamen, heldagsprøve, fagprøve)	4.86	1.35
Elevene hadde fått vist sin kompetanse i faget like godt på en vanlig prøve som i langtidsoppgaven	3.14	1.56
Undervisningen i perioden med langtidsoppgave har vært lik undervisningen i faget ellers	2.07	1.38

I tabell 9 presenteres svar som relaterer til reliabilitet. Mer spesifikt dreier det seg om bruk av vurderingskriterier fra UDIR, enighet med ekstern lærer og oppfatning av elevers hjelp fra foresatte eller andre voksne. Engelsklærerne var enige i påstanden at det var samstemmighet mellom dem og ekstern lærer ($M = 5.07$; $SD = 1.27$). En majoritet av lærerne (100 %) brukte vurderingskriterier utarbeidet av faggruppen i ENGELSK. 73 % av lærerne trodde at elever hadde fått hjelp av voksne utenfor skolen.

Tabell 9

Lærernes svar på utvalgte spørsmål knyttet til langtidsoppgavens reliabilitet ($N = 14$)

Påstand	M	SD
Jeg brukte vurderingskriterier som var inkludert i oppgaveforslaget fra Udir*	1.00	0.00
Jeg og ekstern lærer var enige om vurderingene av elevenes langtidsoppgaver	5.07	1.27
Jeg har inntrykk av at en eller flere av mine elever har fått hjelp av foresatte eller andre voksne utenfor skolen i arbeidet med langtidsoppgaven*	0.73	0.47

Merknad. * = ja-/nei-påstand.

Tabell 10 omhandler spørsmål om langtidsoppgavens håndterbarhet, både for elever og lærere. Av Engelsklærerne svarte 57 % at de hadde tilstrekkelig med tidsressurs innen rammene for ordinær stilling. Gjennomsnittslæreren var enig i påstanden om at elever hadde

god nok tid til å besvare LO i skoletiden ($M = 4.79$, $SD = 1.58$). Av lærerne meldte 93 % at elevene hadde mulighet til å arbeide med alle deler av LO ut over de avsatte timene i faget.

Tabell 10

Lærernes svar på utvalgte spørsmål knyttet til langtidsoppgavens håndterbarhet ($N = 14$)

Påstand/spørsmål	M	SD
Var det mulig for deg som lærer å gjennomføre langtidsoppgaven innen rammene for ordinær stilling?*	0.57	0.51
Jeg opplevde at elevene hadde god nok tid til å besvare langtidsoppgaven i skoletiden	4.79	1.58
Hadde elevene mulighet til å arbeide med alle deler av langtidsoppgaven ut over de avsatte timene i faget?	0.93	0.27

Merknad. * = ja-/nei-spørsmål.

Tabell 11 viser påstander som knyttes til langtidsoppgavens rettferdighet. Lærerne i engelsk var i større eller mindre grad enige i alle disse påstander, nemlig at elever hadde samme mulighet til å få vist sin kompetanse i LO ($M = 4.86$, $SD = 1.56$), at læreren hadde gitt hele klassen tilstrekkelig informasjon om hvordan LO skal løses ($M = 5.21$, $SD = 0.97$) og at læreren hadde mulighet til å gi personlig hjelp til alle elever underveis i arbeidet med LO ($M = 5.64$, $SD = 0.74$). Dessuten mener gjennomsnittslæreren at alle elever hadde tilgang til relevante hjelpemidler ($M = 5.29$, $SD = 1.38$).

Tabell 11

Lærernes svar på utvalgte spørsmål knyttet til langtidsoppgavens rettferdighet ($N = 14$)

Påstand	M	SD
Alle elever hadde samme mulighet til å få vist sin kompetanse på langtidsoppgaven	4.86	1.56
Jeg har gitt hele klassen tilstrekkelig informasjon om hvordan langtidsoppgaven skal løses	5.21	0.97
Jeg hadde mulighet til å gi personlig hjelp til alle elever underveis i langtidsoppgaven	5.64	0.74
Alle elever hadde tilgang til relevante hjelpemidler (f.eks. oppslagsverk, utstyr)	5.29	1.38

4.3 Sammenligning mellom elever og lærere

I tabell 12 har vi satt opp noen av påstandene som var tilnærmet lik for elever og lærere. Sammenligningen mellom gruppene må gjøres med forsiktighet fordi påstandene ikke er eksakt overensstemmende og fordi vi ikke har hatt mulighet til å koble elever og lærere (dvs. vi vet har ikke kjennskap til hvilken klasse elevene gikk i, eller hvilken klasse lærerne underviste i). Vi noterer likevel at både lærere og elever var enige i påstanden om elevene har fått vist mer av sin faglige kompetanse i LO enn de ville ha fått i en kjent vurderingssituasjon. De var også enige i at LO gjorde det mulig for elever å vise hva de lært i faget, at det var tilstrekkelig med tid og at alle elever hadde tilgang til relevante hjelpemidler. Elevene var enige i påstanden om at det var oversiktlig hva som skulle gjøres, og lærerne var klart enige i at de hadde gitt tilstrekkelig informasjon.

Tabell 12

Elevpåstand	M (SD)	Lærerpåstand	M (SD)
Langtidsoppgaven ga meg mulighet å vise det jeg har lært i faget	4.28 (1.40)	Langtidsoppgaven gjør det mulig for elevene å vise kompetansen som læreplanen i faget krever	5.00 (1.36)
Jeg får vise læreren mer av min kompetanse i langtidsoppgaven enn i en vanlig prøve (f.eks. eksamen, heldagsprøve, fagprøve)	4.34 (1.61)	Elevene har fått vist mer av sin faglige kompetanse i langtidsoppgaven enn i en vanlig prøve (f.eks. eksamen, heldagsprøve, fagprøve)	4.86 (1.35)
Det var tilstrekkelig med tid for å gjennomføre langtidsoppgaven	4.94 (1.23)	Jeg opplevde at elevene hadde god nok tid til å besvare langtidsoppgaven i skoletiden	4.79 (1.58)
Det var enkelt å få oversikt over det som skulle gjøres i langtidsoppgaven	4.13 (1.43)	Jeg har gitt hele klassen tilstrekkelig informasjon om hvordan langtidsoppgaven skal løses	5.21 (0.97)
Jeg har fått tilstrekkelig hjelp av læreren for å løse langtidsoppgaven	4.55 (1.28)	Jeg hadde mulighet til å gi personlig hjelp til alle elever underveis i langtidsoppgaven	5.64 (0.74)
Alle elever hadde tilgang til de samme hjelpemidlene (f.eks. oppslagsverk)	5.50 (0.77)	Alle elever hadde tilgang til relevante hjelpemidler (f.eks. oppslagsverk, utstyr)	5.29 (1.38)

4.4 Analyse av terminkarakter og resultat på langtidsoppgaven

Vi har samlet inn resultatet på LO i engelsk til 315 elever, og har i tillegg mottatt terminkarakter for høstsemesteret for disse elevene. Tabell 16 viser en oversikt over elevenes terminkarakter og vurdering på LO. En større andel elever fikk karakterene 2 og 4 og 6, mens færre fikk 3 og 5 på langtidsoppgaven sammenlignet med terminkarakter.

Tabell 13

Fordeling terminkarakter (skriftlig) og karakter på langtidsoppgaven (*N* = 149)

Karakter	Terminkarakter	Langtidsoppgave
IV	3.33%	
1	–	
2	3.33 %	3.37 %
3	13.3 %	12.4 %
4	30 %	33.7 %
5	40 %	31.5 %
6	10 %	19.1 %

4.5 Oppsummering kvantitative data

I det følgende blir funnene fra de kvantitative spørreundersøkelsene oppsummert, med utgangspunkt forskningsspørsmål 2: «Hvordan fungerer gjennomføringen av LO i engelsk i praksis?». I denne delen vil vi ha en spesiell oppmerksomhet på de fire kvalitetskriteriene for eksamen (validitet, reliabilitet, håndterbarhet og rettferdighet).

Svar på spørsmål med utgangspunkt i om gjennomsnittseleven opplevde arbeidet med LO i engelsk som valid, viser at elevene opplever at de i arbeidet med LO i engelsk får bruke kompetansen de har utviklet i faget og at denne blir videreutviklet. Dette samsvarer med hva

lærerne svarer. Lærerne mener at elevene får vist en bredere kompetanse i LO, enn det de får gjennom kjente vurderingssituasjoner i faget. Dette er elevene enige i. Elevene mener at arbeidet med LO er nyttig for fremtidige studier, men mindre relevant for fremtidig yrke.

Gjennomsnittseleven mener også at sluttvurderingen av LO er rettferdig. De er enige i at både arbeidsprosess og fagsamtale ble vektlagt i karaktersettingen. Lærerne svarer på sin side at det var samsvar mellom vurderingen til intern og ekstern lærer, og 79 % av lærerne oppga at de hadde samarbeidet med ekstern lærer i forbindelse med vurdering av LO. 100 % av lærerne svarer at de brukte vurderingskriteriene utarbeidet av faggruppen i engelsk.

Ved spørsmål om håndterbarhet mener gjennomsnittseleven at det ble satt av nok tid til gjennomføring av LO i engelsk og at det var enkelt å få oversikt over hva som skulle gjøres. Antall timer som skulle brukes på LO var ikke beskrevet i oppgaveformuleringen fra Udir, men, lærerne er enige i at elevene fikk nok tid til å arbeide med LO.

Vedrørende det siste kvalitetskriteriet, rettferdighet, mener gjennomsnittseleven at alle hadde samme mulighet til å få god karakter, og gjennomsnittseleven var enig i at hen har fått tilstrekkelig hjelp av lærer til å løse LO i engelsk. Lærerne på sin side mener at elevene i stor grad hadde samme mulighet til å få vist sin kompetanse, og at de hadde mulighet til å få personlig hjelp av læreren.

5 Konklusjon og anbefalinger

Langtidsoppgaven i engelsk er en vurderingsform som gir elevene gode muligheter til å arbeide selvstendig med faglig fordypning, kritisk tenkning og avanserte språkferdigheter. Disse mulighetene samsvarer godt både med kompetansebegrepet som ligger til grunn for LK20 og med opplevelsen av fagets egenart i skolen. Alle involverte, (lærere, elever og eksterne sensorer) rapporterer om positive erfaringer med formen, og påpeker at muligheten for å bedømme elevenes lesing og skriving sammen med faglig dialog og refleksjon er verdifullt. Kombinasjonen av langvarig arbeid med skriving og strukturert faglig samtale gir lærere og sensorer mulighet for å bedømme både dybde og bredde i elevens kompetanse. LO i engelsk kan derfor sies å ha høy validitet: Den gjør det mulig å trekke slutninger om elevenes kompetanse ut fra et bredt utvalg av læreplanmålene. For eksempel kan kombinasjonen av muntlig og skriftlig vurdering i én eksamensform redusere muligheten for at manglende ferdigheter i engelsk muntlig eller skriftlig blir et hinder for å få vist annen kompetanse i faget (f.eks. kunnskap om kultur og samfunnsforhold i engelsktalende land). Det er også viktig å påpeke at validiteten kan sies å være høy ut fra vår evaluering og at den også oppleves som høy av aktørene. Dette er et viktig funn i evalueringen og viser at det fins både vurderingsfaglige argumenter for og støtte i praksisfeltet for å gjennomføre LO i engelsk. LO i engelsk kan derfor bidra til å øke både kvalitet i eksamenssystemet og sikre fortsatt høy tillitt til vurderingssystemet samlet sett.

Et annet viktig poeng er at LO ble oppfattet som en læringsfremmende praksis. Selv om formålet med en eksamen primært er å dokumentere elevenes kvalifikasjoner og ikke å styrke læring, må det regnes som et viktig positivt trekk at LO i hovedsak ble oppfattet som mer relevant, rettferdig og læringsfremmende enn dagens eksamensformer.

Vi ser likevel to momenter som kan videreutvikles for å sikre høyest mulig kvalitet i LO i engelsk. For det første er det behov for tydeligere nasjonale føringer på noen områder:

- Nasjonale føringer bør definere grunnleggende krav til oppgavens struktur og gjennomføring (f.eks. tekstlengde, samtalens varighet og vektning av deloppgaver i karaktersettingen), samt hvilke prinsipper vurderingen skal bygge på (f.eks. rammeverk for eksamen eller fagspesifikke prinsipper som f.eks. det felles europeiske rammeverket for språk CEFR-CV).

- Nasjonale myndigheter bør understreke at muntlig og skriftlig del skal sees i sammenheng og inngå i en samlet vurdering.
- Nasjonale myndigheter bør sørge for utvikling og kvalitetssikring av vurderingsverktøy som sikrer validitet og reliabilitet i vurderingen. Slike verktøy kan være dokumenter (f.eks. eksempler på elevprestasjoner på ulike nivå, vurderingskriterier eller maler for gjennomføring av faglige samtaler) og fora for samarbeid mellom lærere og andre fagpersoner (f.eks. gjennom faglige nettverk eller sensorskolering). En prioritering av sensorskolering og -samarbeid vil bidra til å styrke kvalitet i vurdering og kan også fungere som en arena for videre utvikling av LO.
- Det er behov for tydelige nasjonale retningslinjer for elevenes bruk av kilder og verktøy som kunstig intelligens.
- Det er viktig å sikre god tilgang til sensorer i hele landet.

For det andre er det behov for å tydeliggjøre lokalt handlingsrom i gjennomføringen av LO:

- Skolene bør ha frihet til å utvikle innhold i oppgaven og veiledningspraksiser som er tilpasset lokal kontekst og ulike elevgrupper, såfremt dette ikke kommer i konflikt med overordnede nasjonale føringer og prinsipper.

**Evaluering av utprøvinger og forsøk med langtidsoppgaven som alternativ til dagens
eksamensform**

Delrapport 3

Fag: Matematikk 1P-Y

Olav Dalsegg Tokle og Marita Byberg Johansen

Innhold

1 Introduksjon	4
1.1 Oppsummering av konklusjon og anbefaling	4
1.2 Forskningsspørsmål	4
1.3 Datamateriale og analyse	4
2 Endringer i Langtidsoppgave 2025	5
2.1 Endringer i oppgaveinstruks	5
2.2 Endringer i vurderingskriterier	7
2.3 Oppsummering	8
3 Analyse av implementeringen	8
3.1 Lokalt tilpassede oppgaver	8
3.2 Forberedelse	9
3.2.1 Hvordan ble gjennomføringen av langtidsoppgaven forberedt av læreren?	9
3.2.2 Ble langtidsoppgaven ansett som en forlengelse av eksisterende arbeid i undervisningen?	11
3.3 Gjennomføring	11
3.3.1 Hvordan fikk elevene tilbakemeldinger på arbeidet med langtidsoppgaven?	12
3.3.2 I hvilken grad og på hvilke måter fikk elevene medvirke?	12
3.3.3 Hvordan ble kriterier og andre hjelpemidler anvendt underveis?	12
3.3.4 Gjenspeilet modellene arbeidsformer eleven er kjent med fra opplæringen og i underveisvurderingen?	12
3.4 Vurdering	13
3.4.1 Fikk elevene vist det læreplanen krever av dem i langtidsoppgaven?	13
3.4.2 Fikk elevene vist mer av hva de kan med langtidsoppgaven sammenlignet med en skoleeksamen?	13
3.4.3 I hvilken grad fungerte vurderingskriterier og andre kriterier i vurderingen?	13
3.4.4 Hvordan fungerte samspillet mellom faglærer og ekstern lærer i vurdering av langtidsoppgavene?	14
3.4.5 Opplevdes langtidsoppgaven som rettferdig?	14
4 Analyse av kvantitative data	14
4.1 Lærernes inntrykk	18
4.2 Sammenligning mellom elever og lærere	21
4.3 Analyse av terminkarakter og resultat på langtidsoppgaven	22
4.4 Oppsummering av kvantitative data	22
5 Konklusjon og anbefalinger	23
5.1 Hvordan kan langtidsoppgave i dette faget tilfredsstille de fire kvalitetskriteriene for eksamen?	23
5.2 Anbefalinger	24

6 Litteratur	24
--------------------	----

1 Introduksjon

Denne rapporten er en evaluering av utprøving av Langtidsoppgave i Matematikk 1P-Y skoleåret 2024/2025. Rapporten er skrevet av universitetslektor Olav Dalsegg Tokle og universitetslektor Marita Byberg Johansen.

1.1 Oppsummering av konklusjon og anbefaling

Elever og lærere som har gjennomført langtidsoppgaven, uttrykker seg positive til langtidsoppgaven:

- elever uttrykker at de får vist det de har lært i matematikk 1P-Y i arbeidet med langtidsoppgaven og at de har fått en rettferdig karakter på langtidsoppgaven
- lærere uttrykker at oppgaven er i tråd med læreplanen og mener at elevene får vist mer av sin kompetanse sammenlignet med tradisjonelle vurderingsformer

Samtidig viser vår evaluering at det er lokale variasjoner i hvordan langtidsoppgaven i 1P-Y gjennomføres. For å sikre en mer lik gjennomføring av langtidsoppgaven i 1P-Y i et eventuelt forsøk, anbefaler vi at Utdanningsdirektoratet bør:

- presisere handlingsrommet til skolene og den enkelte lærer gjennom hvilke rammer som er nasjonalt fastsatt og hvilke rammer som kan bestemmes lokalt
- gi tydeligere føringer for å sikre hvordan prosess og fagsamtale skal/bør gjennomføres og vurderes i lys av hensikten med langtidsoppgaven
- tilby skoling av både faglærere og eksterne sensorer som skal gjennomføre langtidsoppgaven

1.2 Forskningsspørsmål

Delrapport 2 undersøker de samme forskningsspørsmålene som delrapport 1:

1. I hvilken grad gjenspeiler modellene for langtidsoppgaven det nye kompetansebegrepet i LK20?
2. Hvordan fungerer gjennomføringen av langtidsoppgaven i praksis? Hvordan tar modellene hensyn til elevmedvirkning?

Delrapport 2 er en evaluering av utprøving av Langtidsoppgave i Matematikk 1P-Y skoleåret 2024/2025, heretter Langtidsoppgave 2025. Delrapporten bygger videre på evalueringen av utprøvingen skoleåret 2023/2024, heretter Langtidsoppgave 2024, som er beskrevet i delrapport 1. Delrapport 2 fokuserer i større grad på selve vurderingssituasjonen, mens delrapport 1 fokuserer på selve arbeidet med langtidsoppgaven før vurderingen.

Delrapport 2 består av: Kapittel 2 om endringer fra Langtidsoppgave 2024 til 2025, kapittel 3 med analyser av skolens implementering av langtidsoppgaven, kapittel 4 med kvantitativ dataanalyse, og kapittel 5 med avsluttende oppsummering og anbefalinger.

1.3 Datamateriale og analyse

Tabell 1 og tabell 2 viser en oversikt over datagrunnlaget for evalueringen av langtidsoppgaven 1P-Y i delrapport 2. Tabell 1 viser hvilke og hvor mange observasjoner og intervju som delrapport 2 bygger på. Tabell 2 viser hvilke og hvor mange dokumenter

Tabell 1

Observasjoner og intervjuer

Type data	Gjennomføring	Fagsamtale	Vurderersamtale
Observasjon	4	9	9
Intervju lærere	5	2	2
Intervju ekstern	–	3	3
Intervju elever	5	2	2

Tabell 2

Dokumenter

Type data	Utdanningsdirektoratet	Lærere
Oppgaver	1 (10)	15 ¹
Kriterier	1	7 ²

¹Vi har mottatt én sentralt gitt oppgave utformet i ti forskjellige versjoner, en til hvert enkelt 1P-Y-fag. I tillegg har vi mottatt 15 lokalt utviklede oppgaveinstrukser. ²Vi har mottatt vurderingskriterier til den sentralt gitte oppgaven og sju lokalt utviklede vurderingskriterier/sjekklistene.

I tillegg ble spørreskjema sendt ut til alle skoler som har deltatt i langtidsoppgaven. 22 lærere og 376 elever svarte.

2 Endringer i Langtidsoppgave 2025

Kapittel 2 beskriver endringer i oppgaveinstruks og vurderingskriterier i Langtidsoppgave 2025 sammenlignet med 2024. Forfatterens betraktninger rundt noen av endringene som kapitlet beskriver, kan leses i kapittel 5.

Kapitlet bygger på følgende dokumenter, tilsendt oss fra Utdanningsdirektoratet 22.01.25¹:

- Langtidsoppgaven i matematikk 1P-Y (Utdanningsdirektoratet, 2025a), som har lærere som målgruppe og fokuserer på gjennomføring og vurdering av langtidsoppgaven med et forslag til vurderingskriterier for alle læreplaner av 1P-Y. I tillegg inneholder dokumentet et eksempel på en framdriftsplan.
- Til eleven – Langtidsoppgaven i matematikk 1P-Y (Utdanningsdirektoratet, 2025b), som finnes i ti forskjellige versjoner, én for hver læreplan av 1P-Y. Dokumentet gir informasjon til elever om hva langtidsoppgaven 1P-Y handler om, eksempler på hva langtidsoppgaven kan ende opp som gjennom eksempel på produkter, aktiviteter eller tjenester, samt en oversikt over «kompetansemål og eksempler på tilhørende tema» (Utdanningsdirektoratet, 2025b).

2.1 Endringer i oppgaveinstruks

Langtidsoppgave 2024 var utviklet for bygg- og anleggsteknikk (BA), og de andre utdanningsprogrammene måtte selv tilpasse denne oppgaven til sitt utdanningsprogram. I Langtidsoppgave 2025 er det utviklet en oppgave til hvert utdanningsprogram. Oppgaveformuleringen er lik i de ti oppgavene, men eksempler på produkter elevene kan lage eller aktiviteter som elevene kan gjennomføre, er tilpasset utdanningsprogrammene (se figur 1 og figur 2).

¹Samme informasjon finnes også på Utdanningsdirektoratets nettsider: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/langtidsoppgaven/1py-langtidsoppgaven/>

Figur 1**Sentralt gitt langtidsoppgave 1P-Y BA
(Utdanningsdirektoratet, 2025b)**

Langtidsoppgaven i MAT1111 1P-Y BA

2025

Til eleven – Langtidsoppgaven i matematikk 1P-Y BA

Langtidsoppgaven i matematikk 1P-Y handler om at du skal lære matematikk ved å lage et selvvalgt produkt eller tjeneste. Produktet kan være fra et allerede påbegynt prosjekt, eller det kan være noe helt nytt. Underveis i langtidsoppgaven må du bruke matematikk du trenger i yrkesretningen din for å løse utfordringer. Målet er at du lærer og mestrer matematikk under arbeidet med langtidsoppgaven. Prøving og feiling er ofte en god kilde til læring.

Du skal, i samarbeid med læreren din, velge en oppgave som har et passende nivå og omfang. Oppgaven bør ikke være for vanskelig og omfattende, men heller ikke for enkel. Den bør være både utfordrende og håndterbar.

Langtidsoppgaven kan avsluttes med en fagsamtale med faglærer og ekstern faglærer. I fagsamtalen skal du få muligheten til å vise matematisk kompetanse knyttet til arbeidet ditt. Kompetansen du viser underveis i oppgaven kan også bli vektlagt i den endelige vurderingen. Husk, det er den matematiske kompetansen din som skal vurderes – ikke selve produktet du lager.

For å dokumentere prosessen din bør du samle arbeidet som gjøres underveis. Dette vil hjelpe deg når du skal presentere langtidsoppgaven i den avsluttende fagsamtalen. Du bør også sette opp en framdriftsplan for arbeidet.

Eksempler på produkter

- Hyller
- Fuglekasse
- Krakk
- Bod
- Benk

**Figur 2****Sentralt gitt langtidsoppgave 1P-Y HS
(Utdanningsdirektoratet, 2025b)**

Langtidsoppgaven i MAT1117 1P-Y HS

2025

Til eleven – Langtidsoppgaven i matematikk 1P-Y HS

Langtidsoppgaven i matematikk 1P-Y handler om at du skal lære matematikk ved å lage et selvvalgt produkt eller tjeneste. Produktet kan være fra et allerede påbegynt prosjekt, eller det kan være noe helt nytt. Underveis i langtidsoppgaven må du bruke matematikk du trenger i yrkesretningen din for å løse utfordringer. Målet er at du lærer og mestrer matematikk under arbeidet med langtidsoppgaven. Prøving og feiling er ofte en god kilde til læring.

Du skal, i samarbeid med læreren din, velge en oppgave som har et passende nivå og omfang. Oppgaven bør ikke være for vanskelig og omfattende, men heller ikke for enkel. Den bør være både utfordrende og håndterbar.

Langtidsoppgaven kan avsluttes med en fagsamtale med faglærer og ekstern faglærer. I fagsamtalen skal du få muligheten til å vise matematisk kompetanse knyttet til arbeidet ditt. Kompetansen du viser underveis i oppgaven kan også bli vektlagt i den endelige vurderingen. Husk, det er den matematiske kompetansen din som skal vurderes – ikke selve produktet du lager.

For å dokumentere prosessen din bør du samle arbeidet som gjøres underveis. Dette vil hjelpe deg når du skal presentere langtidsoppgaven i den avsluttende fagsamtalen. Du bør også sette opp en framdriftsplan for arbeidet.

Eksempler på aktiviteter

- Planlegge, gjennomføre og vurdere en turdag/et arrangement for en gruppe elever/barn på en skole/barnehage
- Planlegge, gjennomføre og vurdere en aktivitet for en gruppe på et sykehjem/bofellesskap/en frivillighetsorganisasjon
- Starte opp eller drifte en elevbedrift innen hudpleie/sosiale arrangementer e.l.



Tekstmengde er en annen endring. I 2024 ble i alt tre dokumenter sendt ut til skolene som hadde meldt interesse for å delta i utprøvingen: et informasjonsdokument (Utdanningsdirektoratet, 2023a), et dokument som beskriver langtidsoppgaven for lærere og elever (Utdanningsdirektoratet, 2023b) og et dokument med vurderingskriterier til langtidsoppgaven (Utdanningsdirektoratet, 2023c). Disse dokumentene består av til sammen 4384 ord. Dokumentene om Langtidsoppgave 2025 består av til sammen 1239 ord.

Figur 3**Langtidsoppgave 1P-Y HS (Utdanningsdirektoratet, 2025b)**

Langtidsoppgaven i MAT1117 1P-Y HS

2025

Kompetansemål og eksempler på tilhørende temaer	
vurdere valg knyttet til personlig økonomi og reflektere over konsekvenser av å ta opp lån og å bruke kredittkort	lån, renter, avdrag osv.
tolke og bruke formler som gjelder dagligliv og yrkesliv	medisinberegninger, antall ansatte per barnehagebarn, energiinnhold i mat osv.
tolke og bruke sammensatte måleenheter i praktiske sammenhenger og velge egnet måleenhet	puls, fart, forhold, beregne mengder ved matlaging, omgjøring av måleenheter
innhente data fra praksisfeltet, gjøre overslag og beregninger og lage hensiktsmessige framstillinger av resultatene og presentere disse	sentralt mål, spredningsmål, diagrammer osv. basert på innhentet data
lese, bruke og lage regneark i arbeidet med budsjett, anbud og kostnadsberegning knyttet til helse- og oppvekstfag, og vurdere hvordan ulike faktorer påvirker resultatet	budsjett, regnskap, anbud, kostnadsberegninger for produkter og tjenester osv.
gjøre beregninger knyttet til velferdsteknologi som har med økonomi å gjøre	kost-nytte-analyse

Av informasjon som ikke er med i Langtidsoppgave 2025 sammenlignet med 2024 er informasjon til lærere om hvordan de kan operasjonalisere arbeidet med langtidsoppgaven (se eksempler fra Langtidsoppgave 2024 i kapittel 5.1 delrapport 1). Langtidsoppgave 2025 lister opp «eksempler på tilhørende temaer» som kan knyttes til kompetansemålene, som for eksempel at medisinsberegning kan knyttes til kompetansemål om «å tolke og bruke formler i langtidsoppgave for helse- og oppvekstfag» (Utdanningsdirektoratet, 2025b). Langtidsoppgave 2025 har ikke med eksempler på *hvordan* disse temaene kan knyttes til kompetansemålene i arbeidet med langtidsoppgaven, noe som derved blir en oppgave for den enkelte læreren.

Det er en endring i hvor mange timer det foreslås at skal brukes på langtidsoppgaven fra 2024 til 2025. I Langtidsoppgave 2025 foreslås det å bruke 20 skoletimer, mens tilsvarende tall for Langtidsoppgave 2024 er 40 timer. I Langtidsoppgave 2025 er det med et forslag til en framdriftsplan som viser hvordan de 20 timene kan brukes. Forslag til framdriftsplan var ikke med i Langtidsoppgave 2024.

Ved å sammenligne Langtidsoppgave 2025 og 2024 ser vi en endring i hvorvidt og hvordan den matematiske kompetansen elevene viser underveis i arbeidet med langtidsoppgaven skal vurderes. Langtidsoppgave 2024 sier blant annet dette om kompetansen elevene viser underveis (Utdanningsdirektoratet, 2023a, 2023b):

Det er ikke bare den matematiske kompetansen elevene viser med det endelige produktet av langtidsoppgaven som skal vurderes, men også elevenes læring og utvikling underveis. Denne vurderingen av prosess i tillegg til produkt, ivaretar at det å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter er en del av kompetansebegrepet [...] Langtidsoppgaven skal [vår utheving] gi oss mulighet til å vurdere elevens prosess underveis, og ikke bare selve sluttproduktet som blir produsert.

I Langtidsoppgave 2025, i oppgaveteksten rettet mot elevene, står det derimot dette om vurdering av elevenes kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2025b): "I fagsamtalen skal du få muligheten til å vise matematisk kompetanse knyttet til arbeidet ditt. Kompetansen du viser underveis i oppgaven kan [vår utheving] også bli vektlagt i den endelige vurderingen". I oppgaveteksten rettet mot lærerne står det: «Kompetansen eleven viser underveis i arbeidet med langtidsoppgaven bør [vår utheving] også bli vektlagt i den endelige vurderingen». I Langtidsoppgave 2024 brukes ordet skal om vurdering av elevens prosess. I Langtidsoppgave 2025 brukes ordene kan og bør.

En siste endring vi vil løfte fram er at oppgaven i 2025, etter vår vurdering, i større grad legger opp til at skolene skal gjennomføre langtidsoppgaven som modell 3 der matematikk er et verktøy for å løse reelle problemer (se kapittel 3.1). Eksempler som etter vår vurdering bygger opp under denne påstanden er "Lengtidsoppgaven i matematikk 1P-Y handler om at du skal lære matematikk ved å lage et selvvalgt produkt eller tjeneste" og "Produktet kan være fra et allerede påbegynt prosjekt, eller det kan være noe helt nytt" (Utdanningsdirektoratet, 2025b).

2.2 Endringer i vurderingskriterier

En endring i vurderingskriteriene i Langtidsoppgave 2025 sammenlignet med 2024 er hvordan kjennetegn på kompetanse er beskrevet. I 2024 er kjennetegn på kompetanse beskrevet ut fra den generelle kompetansedefinisjonen i LK20 (se kapittel 3.3.1 i delrapport 1). I beskrivelsen av kompetanse i Langtidsoppgave 2025 finner vi tydelige spor som kan kobles til kjerneelementene i læreplanen for matematikk 1P-Y (Utdanningsdirektoratet, 2019).

2.3 Oppsummering

Som en oppsummering av endringene i Langtidsoppgave 2025 sammenlignet med 2024, vil vi trekke fram at oppgaveinstruksen legger opp til stor grad av frihet og lokale variasjoner, uten at det uttrykkes eksplisitt at skolene skal bruke Utdanningsdirektoratets oppgave som et utgangspunkt for lokale tilpasninger, slik tilfellet var i 2024. Likevel inneholder oppgaveinstruksen til Utdanningsdirektoratet noen formuleringer som etter vår vurdering kan åpne opp for lokale tilpasninger. Eksempel på en slik formulering fra Langtidsoppgave 2025 er at elevene skal ta utgangspunkt i et «påbegynt [vår utheving] prosjekt, eller det kan være noe helt nytt [vår utheving]». Det er også forskjell i hvilke modalverb som brukes i oppgaveteksten rettet mot lærerne og modalverb som brukes i oppgaveteksten rettet mot elevene. Eksempler på dette er om kompetansen underveis kan eller bør vurderes, og om langtidsoppgaven kan eller skal avsluttes med fagsamtale (Utdanningsdirektoratet, 2025a, 2025b). Når det gjelder vurderingskriteriene som presenteres i Langtidsoppgave 2025 er de omtalt som forslag (Utdanningsdirektoratet, 2025b). Lokalt tilpassede oppgaver analyseres i et eget delkapittel (3.1.).

3 Analyse av implementeringen

Dette kapitlet er en analyse av implementeringen av Langtidsoppgave 2025. Grunnlaget for analysen er lokalt tilpassede oppgaver, i tillegg til observasjoner og intervjuer av elever og lærere på tre videregående skoler som har deltatt i utprøvingen av langtidsoppgave i 1P-Y våren 2025. De tre skolene gjennomførte langtidsoppgaven på tre ulike utdanningsprogram.

Ved å henvende oss til alle lærere som deltok i utprøvingen av Langtidsoppgave 1P-Y i 2025, har vi fått tilsendt 15 lokalt tilpassede oppgaver og sju vurderingskriterier. Disse oppgavene utgjør datagrunnlaget for analysen i kapittel 3.1. Når det gjelder observasjoner og intervjuer, så ble det i 2024 gjennomført observasjoner og intervjuer med elever og lærere på skole 1, 2, 3 og 4. I 2025 kommer tilsvarende data fra skole 3, 5 og 6, noe som vil si at skole 3 har deltatt i begge evalueringene. Det er data fra skole 3, 5 og 6 som danner grunnlaget for analysene i 3.2–3.4. Observasjoner og intervju ble gjennomført så sent som mulig i gjennomføringsperioden.

3.1 Lokalt tilpassede oppgaver

Dette kapitlet undersøker de 15 lokalt tilpassede oppgavene vi har mottatt fra lærere som har gjennomført Langtidsoppgave 2025. I delrapport 1 viste vi til en modell fra Danmarks Evalueringsinstitutt (Evalueringsinstitut, 2019, s. 16) som sier noe om hvordan problembaserte og undersøkende elementer kan komme til syne i praktisk undervisning. Vi bruker modellen for å kategorisere om de lokalt tilpassede oppgavene av langtidsoppgaven legger opp til at elevene skal løse fiktive eller reelle problem. Tabell 3 viser oversikt over analysen.

Tabell 3

Lokalt tilpassede oppgaver ut fra utdanningsprogram og modell for gjennomføring av langtidsoppgave.

Utdanningsprogram	Modell 1 – løse fiktive problemstillinger	Modell 2 – et reelt problem som kan løses i praksis	Modell 3 – et reelt problem som må løses for å gå videre
Bygg- og anleggsteknikk		1	3
Frisør, blomster, interiør og eksponeringsdesign	1		
Helse- og oppvekstfag	1		
Elektro og datateknologi	2		
Naturbruk			1
Salg, service og reiseliv	2		
Teknologi- og industrifag			1
Restaurant- og matfag	1		2
Totalt	7	1	7

Merknad. Vi har ikke mottatt lokale oppgavetilpasninger fra Håndverk, design og produktutvikling. Informasjonsteknologi og medieproduksjon var ikke representert i utprøvingen.

De lokalt tilpassede oppgavene plasserer seg i hovedsak innenfor modell 1 og 3. Eksempelvis fikk elever på utdanningsprogrammet Salg, service og reiseliv ved en skole i oppgave å planlegge en fiktiv utenlandsreise for en vennegjeng (modell 1), mens elever på Restaurant- og matfag ved en annen skole skulle planlegge en foreldremiddag som skulle gjennomføres på en gitt dato (modell 3).

Vi kan anta at det er flere årsaker til variasjonen i de lokalt tilpassede oppgavene. Det at hvert programfag har sin egenart kan være en årsak. Skolens organisering av 1P-Y og tilgang på ressurser har nok også hatt betydning for hvordan oppgaven har blitt utformet. Det samme gjelder samarbeidet mellom matematikklærer og programfaglærer. Vi ser også at det varierer hvor lang gjennomføringsperiode man har hatt – alt fra arbeid med langtidsoppgaven som strekker seg over et helst semester, til arbeid komprimert på to skoledager. De lokalt utviklede oppgavene viser også variasjon i om elevene skal gjennomføre fagsamtale eller ikke, og i tilfelle hvor lang fagsamtale man har lagt opp til – alt fra 15 minutter til 45 minutter. Ved en skole valgte de å legge opp til at kun noen av elevene ble trukket ut til fagsamtale. Flere skoler har lagt opp til at fagsamtalen skal vurderes av faglærer sammen med en ekstern sensor. I ett tilfelle skulle oppgaven vurderes av faglærer sammen med programfaglærer. Det er også ulikt om og hvilke vurderingskriterier som ligger ved de lokale oppgavene vi har mottatt. Sju av skolene viser til lokalt utviklede kriterier. To skoler oppgir å ha brukt Utdanningsdirektoratets sine kriterier fra Langtidsoppgave 2024. Tre skoler viser til kriteriene utviklet som et forslag til Langtidsoppgave 2025.

3.2 Forberedelse

Denne delen handler om hvordan gjennomføring av langtidsoppgaven ble forberedt av lærerne på de tre videregående skolene vi har fulgt i utprøvingen, og om arbeidet med langtidsoppgaven ble ansett som en forlengelse av eksisterende arbeid i undervisningen.

3.2.1 Hvordan ble gjennomføringen av langtidsoppgaven forberedt av læreren?

Selv om det til utprøving av Langtidsoppgave 2025 ble utviklet en oppgave tilpasset hvert utdanningsprogram (se kapittel 2.1), opplevde lærerne likevel at de hadde behov for å tilpasse

både oppgaveteksten og organisering og gjennomføring av langtidsoppgaven til sin elevgruppe. Ingen av skolene vi besøkte brukte oppgaveteksten fra Utdanningsdirektoratet.

Skole 3 har deltatt i utprøving av og evaluering av både Langtidsoppgave 2024 og 2025. Langtidsoppgaven ble gjennomført på utdanningsprogrammet bygg- og anleggsteknikk (BA). Elevene hadde fått utdelt en lokalt tilpasset oppgave som gikk ut på at elevene skulle ta utgangspunkt i et produkt fra programfaget som de jobbet med eller hadde jobbet med tidligere, og deretter beskrive matematikken som inngikk i arbeidet og koble det mot kompetansemålene i læreplanen. Oppgaveinstruksen ble kategorisert etter modell 2 i tabell 3, da elevene skulle knytte matematikk til et eksisterende produkt. Lærerne hadde korta ned både oppgaveteksten fra Utdanningsdirektoratet og gjennomføringsperioden, da de hadde erfaring fra i fjor at de måtte tilpasse til elevgruppa: "Noen deler er utelatt slik at det ikke skal bli så overveldende. Vi har korta ned tida fordi vi har ikke opplevd at denne elevgruppa greier å jobbe selvstendig over tid". For å forberede elevene til fagsamtalen hadde lærerne gjennomført et førprosjekt etter høstferien der formålet var at elevene skulle få erfaring med formatet.

Figur 4

Lokalt tilpasset langtidsoppgave i 1P-Y EL

Langtidsoppgave matematikk og elektro, kortversjon

-I denne oppgaven skal du jobbe sammen med en eller to andre elever, du skal måle opp et rom og beregne belysning i rommet. Under er en liste over det du må gjøre, og i hvilken rekkefølge det er lurt å gå frem:

1. Finn ut hva som menes med lux og lumen
2. Mål opp rommet (læreren sier hvilket rom dere skal jobbe med) Du trenger papir og tommestokk/målebånd
3. Lag en skisse av rommet (enkel tegning) og skriv på målene du har funnet
4. Tegn inn lamper på skissen. De bør plasseres symmetrisk slik at det blir like mye lys i hele rommet.
5. Beregn antall lamper du trenger utfra dataene gitt i oppgaven
6. Beregn kurser og kursvern (sikringer) du trenger til lampene. Hvor lang kabel trenger du, og hvor stort kobberareal?
7. Lag en mer nøyaktig tegning i målestokk 1:50 (50 cm i virkeligheten er 1 cm på tegningen) Tegn inn lampene på tegningen.
8. Sett opp et regnskap i excel med alt materiellet du trenger + antall timer du tenker jobben tar. Husk moms 😊

Lykke til!

På skole 5 ble langtidsoppgaven prøvd ut i elektro og datateknologi (EL). Læreren hadde ikke deltatt i fjor, men baserte årets oppgave på en lokalt tilpasset versjon utviklet av kolleger til fjorårets utprøving. Oppgaven, tilgjengelig i lang og kort versjon (figur 4), gikk ut på å prosjektere belysning i et rom på skolen. Denne oppgaveinstruksen er kategorisert som modell 1 i tabell 3, da elevene kun skulle planlegge og beregne belysning, men ikke gjennomføre prosjektet. Lærerne valgte bort Utdanningsdirektoratets mer omfattende oppgave til fordel for egen variant, som var tilpasset en elevgruppe som læreren betegnet som en gruppe med lavt faglig nivå. Direktoratets oppgave ble vurdert som for krevende og for langvarig, og læreren gjennomførte langtidsoppgaven på et par dager, med forberedende undervisning i relevante matematiske tema i ukene før. Lærerne understreket behovet for lokale tilpasninger for å sikre håndterbare oppgaver:

Vi har valgt å løse det på en annen måte fordi det er det vi vurderer som håndterbart for elevmassen her på skolen. Det som karakteriserer elevene her hos oss er at det er relativt lavt faglig nivå (...). Vurderingen vi gjorde var at å gi de den oppgaven som er utformet, det er på et nivå av selvstendighet som vi ikke klarte å se for oss kan håndteres av elevene vi har her (...) Men vi er positive til å prøve denne måten å jobbe på, men vi må kunne gjøre de tilpasningene for at det skal kunne fungere her.

På skole 6 ble det observert gjennomføring av langtidsoppgaven i 1P-Y i utdanningsprogrammet Helse- og oppvekstfag (HS). Lærerne brukte en lokalt utviklet oppgave som var en noe tilpasset versjon av Utdanningsdirektoratets oppgave, men der det blant annet var bestemt at det skulle gjennomføres fagsamtale. I oppgaven skulle elevene løse en fiktiv problemstilling der de skulle planlegge gjennomføring av en aktivitet for eksempel for en gruppe beboere på et sykehjem. Dette er en oppgaveinstruks som vi har kategorisert som modell 1 i tabell 3. Lærerne hadde også utviklet støttestrukturer til elevene som skriverammer og eksempler på beregninger som elevene kunne ta i bruk og se på hvis de ville.

3.2.2 Ble langtidsoppgaven ansett som en forlengelse av eksisterende arbeid i undervisningen?

Det varierer om langtidsoppgaven ble ansett som en forlengelse av eksisterende arbeid i undervisningen. På skole 3, som gjennomførte etter modell 2, tok elevene utgangspunkt i et eksisterende produkt fra bygg- og anleggsteknikk og knyttet matematikk til dette produktet. Arbeidsmåten i matematikkfaget var nok dermed mer kjent for disse elevene. På skole 6, som gjennomførte etter modell 1 der de skulle planlegge en aktivitet, uttrykker elevene at de arbeidet mer selvstendig med langtidsoppgaven enn i ordinær matematikkundervisning.

3.3 Gjennomføring

Evalueringen av årets utprøving av langtidsoppgave i 1P-Y viser at gjennomføringen er ulik på de tre skolene. Dette henger nok delvis sammen med at elevene går på ulike utdanningsprogram, men det henger også sammen med hvordan læreren har valgt å organisere gjennomføringen. Blant annet er det stor forskjell i hvor mye tid skolene setter av til langtidsoppgaven.

På skole 3 ble gjennomføring av langtidsoppgaven observert digitalt mot slutten av gjennomføringsperioden. Økta som ble observert ble omtalt av lærer som ei veiledningsøkt, der læreren hadde individuelle samtaler med hver elev for å følge opp elevenes arbeid med langtidsoppgaven. Arbeidet foregikk i klasserommet og elevene arbeidet individuelt.

På skole 5 ble observasjon gjennomført i oppstarten av arbeidet med langtidsoppgaven, men som tidligere beskrevet hadde lærerne valgt å gjennomføre over en kort periode. Selv om oppdraget med å planlegge lyssetting av et kontorareal var fiktivt, startet elevene økta med å måle rommets lengde, bredde og høyde sammen med matematikklærer. Dette ble ifølge lærer gjort for å gjøre oppgaven noe mer konkret for elevene og at de fikk gjort faktiske målinger av rommet oppgaven var knyttet til. Deretter hadde elevene en kort samling med programfagslæreren. Videre skulle elevene tilbake i klasserommet for å tegne skisser og beregne lyssetting. Underveis i økta veiledet matematikklæreren elevene.

På skole 6 ble observasjonen gjennomført mot slutten av gjennomføringsperioden, omtrent to uker før fagsamtalene skulle gjennomføres. I og med at lærerne har valgt å nivådele elevene i matematikkundervisningen i tre grupper (som de betegner som lavt, middels og høyt presterende elever), ble det gjennomført observasjon av en gruppe med "lavt presterende elever" og av en gruppe med "middels presterende elever". I og med at observasjonen var på slutten av gjennomføringsperioden var de fleste elevene godt i gang med langtidsoppgaven der de skulle planlegge gjennomføringen av en aktivitet.

3.3.1 Hvordan fikk elevene tilbakemeldinger på arbeidet med langtidsoppgaven?

Vi har observert at elevene på alle de tre skolene har fått tilbakemeldinger fortløpende underveis i arbeidet og lærer har vært tett på prosessen. Det varierer om elevene har fått skriftlige tilbakemeldinger i tillegg til muntlige tilbakemeldinger underveis. Flere av lærerne har i tillegg til å gi fortløpende tilbakemeldinger satt opp faste veiledningssamtaler med elevene.

3.3.2 I hvilken grad og på hvilke måter fikk elevene medvirke?

Rom for eller grad av elevmedvirkning varierer på de tre skolene og henger i stor grad sammen med hvordan langtidsoppgaven har vært utformet lokalt. På skole 3 hadde elevene medvirkning ved at de selv fikk bestemme hvilket eksisterende produkt de skulle knytte matematikk til. Ved skole 5 uttrykker læreren selv at oppgaven de har gitt elevene gjør at elevene ikke får stor grad av elevmedvirkning. På skole 6 fikk elevene en mal de kunne følge, men ellers var det opp til elevene å bestemme hvilke kompetansemål de ville fokusere på.

3.3.3 Hvordan ble kriterier og andre hjelpemidler anvendt underveis?

Det varierer hva slags kriterier som har blitt brukt, og hvordan og når i prosessen man har opplevd at det er relevant å bruke kriteriene. På skole 3 ble Utdanningsdirektoratets kriterier presentert for elevene, men de ble ikke brukt utover det. På skole 5 inneholdt oppgaveteksten en punktliste over hva elevene ville bli vurdert på. Læreren på denne skolen uttrykte at elevene gjerne ikke forsto nivåforskjellene i en vurderingsmatrise. På skole 6 laget lærerne egne vurderingskriterier til fagsamtalen, men brukte ikke kriterier underveis i arbeidet.

Når det gjelder hjelpemidler så har vi både gjennom observasjon og i intervju med lærere og elever fått informasjon som tyder på at det blir brukt mange ulike typer hjelpemidler: Internett, kalkulator, måleverktøy, KI, lærebok i matematikk, regneark, og skrivebøker med arbeidsark.

3.3.4 Gjenspeilet modellene arbeidsformer eleven er kjent med fra opplæringen og i underveisvurderingen?

Det kan se ut til at arbeidet med langtidsoppgaven representerer en ny arbeidsform i matematikkfaget for elevene. Noen elever uttrykker at de er vant til større prosjektarbeid, enten fra ungdomsskolen eller fra andre fag. På skole 5 har arbeidet med langtidsoppgaven gjort at lærerne er mer opptatt av at elevene skal forstå at matematikk også er en del av arbeidet i elektrofaget. Som et resultat av dette har det ført til et tettere samarbeid mellom faglærere i matematikk og elektrofag. Faglærer har også fått noe veiledning fra elektrolærer for å kunne tydeliggjøre koblingen mellom matematikk og elektro for elevene:

Fellesfagene som vi underviser i på programfag skal være rettet mot programfagene. (...) Når vi har hatt dette prosjektet å planlegge mot så har vi vært mye mer bevisst på hvordan kan vi bruke elektrotning i mattefaget og når jobber programfaglærerne med matematikk. (...) At det [matematikkfaget] er en del av det de har med seg når de jobber som elektrikere. (...) Vi har flytende overgang mellom matte og programfagene.

På skole 6 mener både elever og lærere at arbeid med langtidsoppgaven er en ny arbeidsform. Det har ikke blitt gjennomført større prosjekter i matematikkfaget tidligere og elevene uttrykker at de til vanlig er mer vant med å løse oppgaver i læreboka.

3.4 Vurdering

Denne delen handler om hvordan elevenes kompetanse ble vurdert i arbeidet med langtidsoppgaven. I tillegg til å observere undervisning, har vi observert gjennomføring av ni fagsamtaler på de tre skolene.

Til tross for at elevene går på ulike utdanningsprogram og har arbeidet med lokalt tilpassede varianter av langtidsoppgaven, har vi observert at fagsamtalen i stor grad ble gjennomført likt på de tre skolene. Ett av fellestrekkene var at det i all hovedsak var kompetansen elevene viste under fagsamtalen som var det som inngikk i vurderingsgrunnlaget for langtidsoppgaven. Fagsamtalene ble gjennomført individuelt lik en muntlig eksamen, der elevene startet med å gjennomgå en presentasjon de hadde forberedt med utgangspunkt i arbeidet de har gjort med langtidsoppgaven. Deretter fulgte en samtale mellom elev, ekstern lærer og faglærer, som kunne minne om en utspørring der spørsmålene som lærerne stilte, i stor grad var knyttet til beregninger elevene presenterte. I noen tilfeller ble elevene bedt om å gjøre beregninger på nytt på tavla. På en av skolene hadde faglærer med ekstraoppgaver, i tilfelle det var behov for å stille spørsmål utover innholdet i presentasjonen.

3.4.1 Fikk elevene vist det læreplanen krever av dem i langtidsoppgaven?

Det er ulike oppfatninger angående om elevene får vist det læreplanen krever av dem i arbeidet med langtidsoppgaven. På skole 3 mener læreren at arbeidet med langtidsoppgaven dekker målene i læreplanen, bortsett fra kompetansemålet som handler om personlig økonomi. På skole 5 mener læreren at den gjennomføringen de har lagt opp til passer fint med læreplanens utforming i matematikk på yrkesfag. Elevene får se i praksis hvor viktig de matematiske ferdighetene er. Læreren opplever også at langtidsoppgaven gir en retning som fører til at undervisningen i større grad er i tråd med læreplanen. På skole 6 mener elevene at de får vist det læreplanen krever av dem, mens lærerne derimot peker på at arbeidet med langtidsoppgaven dekker få av kompetansemålene.

3.4.2 Fikk elevene vist mer av hva de kan med langtidsoppgaven sammenlignet med en skoleeksamen?

Lærerne vi har intervjuet i forbindelse med observasjonene er uenige når det gjelder om elevene får vist mer kompetanse gjennom langtidsoppgaven sammenlignet med en skoleeksamen. Lærerne har blant annet ulike oppfatninger om hvor stor del av læreplanen man kan dekke gjennom arbeidet med langtidsoppgaven. Lærerne peker også på at de ulike vurderingsformene har sine styrker og svakheter. En styrke med langtidsoppgaven er at lærer kan være tett på for å veilede elevene og forklare oppgaven slik at utfordringer med å avkode oppgaven ikke blir et hinder for å få vist kompetanse. På den andre siden krever langtidsoppgaven mye av elevene med tanke på selvstendighet, noe som igjen kan være et hinder for å få vist kompetanse.

3.4.3 I hvilken grad fungerte vurderingskriterier og andre kriterier i vurderingen?

Det varierer fra skole til skole om lærerne bruker vurderingskriterier, og i tilfelle hvilke kriterier de bruker i vurderingen av elevenes kompetanse. Det varierer også hvordan faglærer og ekstern lærer samarbeider om vurderingen. På skole 3 var læreren kjent med Utdanningsdirektoratets vurderingskriterier, men de ble ikke brukt i fagsamtalen. Lærer og ekstern lærer hadde blitt enige om at de skulle vurdere kun fagsamtalen og bli enige om karakter basert på det eleven fikk vist av matematisk kompetanse. Prosessen skulle bli inkludert i vurderingsgrunnlaget når faglærer skulle sette standpunktkarakter. På skole 5 var langtidsoppgaven gjennomført i tett samarbeid mellom matematikklærerne og elektrolærerne. Dermed var «ekstern lærer» under fagsamtalene en av elektrolærerne. Under fagsamtalen ble

selve oppgaveteksten (se figur 4) brukt som en sjekkliste for om eleven hadde gjennomført oppgaven, men ingen vurderingskriterier ble benyttet. På skole 6 hadde de utviklet egne kriterier. Vurderingskriteriene dekket både matematisk kompetanse og selve gjennomføringen, som «presentasjonen», «sammenheng» og «kommunikasjon», som i seg selv ikke har en åpenbar kobling til matematisk kompetanse.

3.4.4 Hvordan fungerte samspillet mellom faglærer og ekstern lærer i vurdering av langtidsoppgavene?

Faglærere og eksterne lærere har hatt et godt samarbeid om vurdering der det har vært rom for diskusjon. På skole 3 opplevde lærer og ekstern lærer at de hadde et godt samarbeid om vurderingene. Faglærer hadde før fagsamtalen laget en oversikt over hva elevene hadde vært igjennom og dette opplevde ekstern lærer som nyttig. Lærerne opplevde at de hadde diskusjoner, men at det ikke var vanskelig å komme til enighet. På skole 5 var som nevnt langtidsoppgaven gjennomført i tett samarbeid mellom matematikklærerne og elektrolærerne, der elektrolærer også fungerte som ekstern lærer under fagsamtalen. Faglærer har uttrykt at faglærere og programfagslærere har hatt et godt samarbeid om langtidsoppgaven, men på selve fagsamtalen hadde de ansvar for å vurdere kompetanse i hvert sitt fag. På skole 6 hadde lærerne på forhånd avtalt at ekstern lærer skulle gjøre vurderingen og sette karakter, og at ekstern lærer også hadde "siste ord" når det gjaldt karaktersetting. Likevel kunne faglærer få komme med innspill slik at det var rom for diskusjon. I vurderingen så de ikke helt bort fra prosessen, men det var ingen egen vurdering på den. Lærer og ekstern lærer hadde også ved et tilfelle diskusjoner om hvor vidt arbeidsinnsats skulle vurderes.

3.4.5 Opplevdes langtidsoppgaven som rettferdig?

Lærerne har noe ulike oppfatninger om langtidsoppgaven oppleves som rettferdig. På skole 3 uttrykker læreren at langtidsoppgaven oppleves som en rettferdig vurderingsform så lenge faglærer har mulighet til å være tett på og følge elevene over tid. På skole 5 mener læreren at langtidsoppgaven ikke oppleves som rettferdig fordi den krever ferdigheter som selvstendighet og evne til planlegging som elevene ikke innehar. På skole 6 uttrykker lærerne noe av det samme da de peker på at det kan være vanskelig for elevene å arbeide jevnt og godt over en lengre tidsperiode. De peker også på at langtidsoppgaven kan favorisere de elevene som får mye hjelp utenom skolen. Elevene på skole 6 mener derimot at langtidsoppgaven kan fungere for alle.

4 Analyse av kvantitative data

I det følgende presenteres resultater fra analyser av spørreskjema om langtidsoppgaven 1P-Y, besvart av til sammen 376 elever. Tabell 4 viser hvilket utdanningsprogram disse elevene går på.

Tabell 4

Elever i kvantitativt datamateriale ut fra utdanningsprogram. N = 376.

Utdanningsprogram	N
Bygg- og anleggsteknikk	114
Elektro og datateknologi	40
Frisør, blomster, interiør og eksponeringsdesign	25
Helse- og oppvekstfag	36
Naturbruk	17
Restaurant- og matfag	39
Salg, service og reiseliv	24
Teknologi- og industrifag	79
Ikke oppgitt utdanningsprogram	2

Tabell 5 til tabell 8 omhandler spørsmål som knyttes til kvalitetskriterier for vurdering, mens tabell 9 handler om spørsmål der elevene sammenligner langtidsoppgaven med en vanlig prøve.

Tabell 5Elevenes svar på spørsmål knyttet til langtidsoppgavens *validitet*. N₂₀₂₄ = 375, N₂₀₂₅ = 376.

Variabel, validitet	2024		2025	
	M	SD	M	SD
For å løse langtidsoppgaven var jeg nødt til å bruke det jeg har lært i faget	4,48	1,35	4,71	1,19
Langtidsoppgaven førte til at jeg utviklet meg i faget	—	—	3,94	1,33
Langtidsoppgaven ga meg mulighet å vise det jeg har lært i faget	4,03	1,47	4,39	1,24
Arbeidet med langtidsoppgaven tror jeg vil være relevant for mitt framtidige yrke	3,97	1,58	3,91	1,41

Tabell 5 viser noen påstander fra spørreundersøkelsen som kan knyttes til langtidsoppgavens validitet. I likhet med undersøkelsen fra utprøvingen skoleåret 2024 uttrykker elevene at de er enige i påstander om at langtidsoppgaven 2025 krever at elevene bruker det de har lært i faget og at de fikk mulighet til å vise hva de har lært i faget.

Elevene uttrykker videre at de i større grad er enig enn uenig i påstandene om at langtidsoppgaven førte til at de utviklet seg i faget og at de i arbeidet med langtidsoppgaven gjorde oppgaver som er relevant for deres framtidige yrke. Imidlertid uttrykker elevene at de i større grad er enige i påstanden om at de får brukt det de har lært i matematikkfaget i arbeidet med langtidsoppgaven, enn at de får utviklet seg i faget.

Om påstanden om langtidsoppgaven er relevant for framtidige yrker uttrykker elevene seg i større grad enig enn uenig med et gjennomsnitt på 3,91. Med et standardavvik til dette gjennomsnittet lik 1,41 betyr det at 68 prosent av elevene har svart mellom 2,5 (midt mellom ganske uenig og litt uenig) og 5,32 (mellom ganske enig og helt enig). For eksempel er gjennomsnittet for elevene fra utdanningsprogrammet teknologi- og industrifag 4,59 på denne påstanden, mens tilsvarende tall for elever fra bygg- og anleggsteknikk er 3,85.

Tabell 6Elevenes svar på spørsmål knyttet til langtidsoppgavens *reliabilitet*. $N_{2024} = 375$, $N_{2025} = 376$.

Variabel, reliabilitet	2024		2025	
	M	SD	M	SD
I vurderinga av langtidsoppgaven la læreren vekt på arbeidet jeg gjorde underveis i arbeidet med langtidsoppgaven	4,12	1,42	4,15	1,34
I vurderinga av langtidsoppgaven la læreren vekt på det jeg fikk vist i fagsamtalen	4,44	1,39	4,62	1,27
Jeg brukte vurderingskriteriene i arbeidet med langtidsoppgaven	4,16	1,51	4,37	1,30
Jeg visste hva læreren vurderte			4,31	1,29
Jeg fikk en rettferdig karakter på langtidsoppgaven	4,34	1,53	4,50	1,42

Tabell 6 presenterer noen påstander fra spørreundersøkelsen som kan knyttes til langtidsoppgavens reliabilitet, der elevene i gjennomsnitt har uttrykt at de er enige i alle påstandene som er vist i tabellen.

Tabellen viser at elevene uttrykker seg enige i påstander om at både prosess og produkt ble vektlagt i vurderingen av langtidsoppgaven, samt at elevene uttrykker at de i gjennomsnitt er enige i at de fikk en rettferdig karakter på langtidsoppgaven. En analyse av elevenes terminkarakter og deres vurdering på langtidsoppgaven finnes i kapittel 4.4.

I spørreskjemaet ble elevene spurt om læreren vurderte produktet i arbeidet med langtidsoppgaven. Elevene uttrykker seg enige i denne påstanden som kan ses å stå i sterk kontrast i det som står i oppgavebeskrivelsen om at "det er den matematiske kompetansen som skal vurderes – ikke selve produktet du lager" (Utdanningsdirektoratet, 2025b). Vi kan imidlertid ikke med sikkerhet konkludere om elevene legger samme betydning i begrepet produkt som det som står i oppgavebeskrivelsen eller ikke, eller om elevene svarer på at produktet ble vurdert i programfaget. Ut fra de fagsamtalene vi observerte ble ikke produktet eller aktiviteten vurdert, men vi kan ikke utelukke at dette ble gjort ved andre skoler.

Tabell 7Elevenes svar på spørsmål om langtidsoppgavens håndterbarhet. $N_{2024} = 375$, $N_{2025} = 376$.

Variabel, håndterbarhet	2024		2025	
	M	SD	M	SD
Beskrivelsene av hvordan langtidsoppgaven skulle gjennomføres var tydelige, slik at jeg skjønnte hva jeg skulle gjøre	–	–	4,28	1,26
Jeg visste i hvilken rekkefølge jeg skulle gjøre ting i langtidsoppgaven (f.eks. når jeg skulle samle informasjon, når jeg skulle skrive etc.)	–	–	4,02	1,29
Jeg hadde tilgang til relevant utstyr (f.eks. måleinstrumenter, verktøy)	4,53	1,41	4,61	1,20
Det var tilstrekkelig med tid for å gjennomføre langtidsoppgaven	4,32	1,43	4,60	1,14

Tabell 7 omhandler spørsmål om langtidsoppgavens håndterbarhet. Elevene uttrykker at de i gjennomsnitt er enige i at de hadde nok med ressurser som utstyr og tid til å gjennomføre langtidsoppgaven.

Sammenlignet med resultatene beskrevet i delrapport 1, uttrykker elevene som gjennomførte spørreundersøkelsen om langtidsoppgaven 2025 i større grad seg enige i påstander om at de visste hva de skulle gjøre i arbeidet med langtidsoppgaven. Vi kan imidlertid ikke konkludere om dette skyldes endringer i utformingen av oppgavene, at noen av lærerne i 2025 har erfaring med langtidsoppgaven eller at det er to uavhengige utvalg som har deltatt i de to spørreundersøkelsene. I tillegg er heller ikke spørsmålsformuleringen identisk i 2024 og 2025.

Tabell 8

Elevenes svar på spørsmål om langtidsoppgavens *rettferdighet*. $N_{2024} = 375$, $N_{2025} = 376$.

Variabel, rettferdighet	2024		2025	
	M	SD	M	SD
Alle elever hadde samme mulighet til å få god karakter på langtidsoppgaven	4,44	1,50	4,61	1,34
Alle elever hadde tilgang til de samme hjelpemidlene (f.eks. oppslagsverk)	4,79	1,39	5,05	1,11
Jeg har fått tilstrekkelig hjelp av læreren for å løse langtidsoppgaven	3,91	1,49	4,20	1,33

Tabell 8 viser spørsmål som knyttes til langtidsoppgavens rettferdighet. I likhet med i 2024 uttrykker elevene i 2025 seg enige i påstandene om at alle elevene hadde mulighet til å få god karakter, at de hadde tilgang til samme hjelpemiddel og at de selv fikk tilstrekkelig hjelp fra læreren.

I tillegg til spørsmål som kan knyttes til de fire kvalitetskriteriene for vurdering inneholder spørreskjemaet spørsmål som ber elevene sammenligne langtidsoppgaven med en vanlig prøve. Et utvalg av disse spørsmålene er vist i tabell 9.

Tabell 9

Elevenes svar på spørsmål knyttet til sammenligning mellom eksamen og langtidsoppgaven. $N_{2024} = 375$, $N_{2025} = 376$.

Variabel, sammenlignet med en vanlig prøve ...	2024		2025	
	M	SD	M	SD
får jeg vise læreren mer av min kompetanse i langtidsoppgaven	4,00	1,62	4,01	1,43
var jeg mer bekymret for om jeg kom til å gjøre det bra på langtidsoppgaven	3,90	1,57	4,19	1,38
kjente jeg at jeg ikke behersket faget like godt på langtidsoppgaven	3,21	1,63	3,42	1,52
grudde jeg meg til å få tilbake resultatet på langtidsoppgaven	3,44	1,72	3,74	1,62
tenkte jeg mer på konsekvensene av å mislykkes på langtidsoppgaven	–	–	3,51	1,59

Tabellen viser at elevene i gjennomsnitt uttrykker at de er litt enige i at de får vist mer av sin kompetanse i arbeidet med langtidsoppgaven sammenlignet med en vanlig prøve. Elevene uttrykker seg også enige i at de var mer bekymret for om de kom til å gjøre det bra på

langtidsoppgaven sammenlignet med en vanlig prøve. Gjennomsnittverdiene for de andre spørsmålene som undersøker teststress ligger mellom uenig og enig.

Standardavviket til gjennomsnittene i tabell 9 er noe høyere enn for de fleste andre påstandene beskrevet i tabell 5 til tabell 8. Det indikerer at det er større spredning i hvordan elevene besvarer disse spørsmålene sammenlignet med de andre spørsmålene. Samme funn er også beskrevet om tilsvarende variabler i delrapport 1.

4.1 Lærernes inntrykk

I det følgende presenteres resultatene av analysene fra spørreskjema besvart av til sammen 22 lærere som har gjennomført langtidsoppgaven med sine elever. På grunn av det lave antallet respondenter vil vi være forsiktige med å sammenligne resultatene fra utprøvingen 2025 med data fra utprøvingen i 2024 som er beskrevet i delrapport 1. Tabell 10 inneholder analyser av spørsmål om ressursbruken i langtidsoppgaven og eventuelt samarbeid med andre skoler. Tabell 11 til tabell 14 omhandler spørsmål som knyttes til kvalitetskriterier for vurdering.

Tabell 10

Lærernes svar på spørsmål knyttet til langtidsoppgavens ressursbruk og samarbeid med andre skoler. $N_{2024} = 42$, $N_{2025} = 22$.

Variabel, ressurser og samarbeid	2024		2025	
	M	SD	M	SD
Hvor mange skoletimer satte du av til langtidsoppgaven?	26,17	14,97	19,59	9,66
Hvor mange elever hadde du i gruppa som gjennomførte langtidsoppgaven?	15,29	6,43	17,41	9,28
Gjennomførte du langtidsoppgave i samme fag med elever i fjor, altså våren 2024			0,45	0,50
Var det forventet at elevene skulle arbeide med langtidsoppgaven ut over timene som var avsatt?	0,38	0,49	0,45	0,50
Har du samarbeidet med ekstern lærer i forbindelse med vurdering av langtidsoppgaven?	0,40	0,50	0,36/ 0,73	0,48/ 0,45

Tabell 10 viser at lærerne oppgir at de i gjennomsnitt har satt av tilnærmet 20 skoletimer til langtidsoppgaven. Standardavviket til gjennomsnittet er mer enn 9 timer, som viser at det er stor spredning i hvor mange timer lærerne i undersøkelsen oppgir at de har satt av til langtidsoppgaven. Av 22 lærere som deltok i spørreskjemaet oppgir ni at de har satt av mindre enn 15 skoletimer, der laveste antall timer er sju. Fire lærere oppgir at de har satt av 30 eller flere timer, der høyeste er 50.

Omtrent en tredel av lærerne svarer ja på spørsmål om de har samarbeidet med ekstern lærer i forbindelse med vurdering av langtidsoppgaven. I spørreskjemaet fikk lærere som svarte nei på spørsmål om de samarbeidet med ekstern lærer et oppfølgingsspørsmål der de ble bedt om å forklare hvorfor. Ikke alle lærere besvarer dette spørsmålet like utfyllende, men en analyse av svarene viser at mange av lærerne har tolket ekstern lærer som en lærer som ikke jobber på samme skole og at dermed en lærer som jobber på samme skole ikke faller inn under denne kategorien. Et eksempel på et slikt svar er "Siden vi var 4 lærere som alle underviste samme yrkesretning, var vi to og to sensorer for hverandre under fagsamtalen". En gjennomgang av datamaterialet på nytt viser at den reelle andelen som har samarbeidet med en annen lærer om vurderingen av langtidsoppgaven er nærmere tre firedeler.

Tabell 11Lærernes svar på spørsmål knyttet til langtidsoppgavens validitet. $N_{2024} = 42$, $N_{2025} = 22$.

Variabel, validitet	2024		2025	
	M	SD	M	SD
Langtidsoppgaven gjør det mulig for elevene å vise kompetansen som læreplanen i faget krever	4,69	1,16	5,36	0,88
Elevene har fått vist mer av sin faglige kompetanse i langtidsoppgaven enn i en vanlig prøve (f.eks. eksamen, heldagsprøve, fagprøve)	4,40	1,19	4,82	1,03
Elevene hadde fått vist sin kompetanse i faget like godt på en vanlig prøve som i langtidsoppgaven	3,12	1,33	3,14	1,42
Undervisningen i perioden med langtidsoppgave har vært lik undervisningen i faget ellers	2,57	1,36	2,45	1,30

Tabell 11 presenterer noen påstander fra spørreundersøkelsen som kan knyttes til langtidsoppgavens validitet. Tabellen viser at lærerne uttrykker at de er enige i påstander om at langtidsoppgaven gjør det mulig for elevene å vise kompetansen læreplanen i faget krever. Gjennomsnittet for denne påstanden tilsvare mellom ganske enig og helt enig.

I tabellen ovenfor er det to påstander som sammenligner langtidsoppgaven med en vanlig prøvesituasjon eller eksamen. Lærerne svarer i gjennomsnitt at de er enige i at elevene får vist mer av sin kompetanse i langtidsoppgaven og mer uenig enn enig i at elevene har fått vist sin kompetanse like godt i en vanlig prøvesituasjon. Det kan tyde på at lærerne er positive til langtidsoppgaven som vurderingsform.

I likhet med lærerne som besvarte spørreskjemaet i 2024 er lærerne i 2025 enige i påstander knyttet til langtidsoppgavens validitet og uenige i at undervisningen i perioden med langtidsoppgaven har vært lik undervisningen i faget ellers. Det kan tyde på at lærerne mener at langtidsoppgaven har ført til andre, men relevante, arbeidsmetoder i faget.

Tabell 12Lærernes svar på spørsmål knyttet til langtidsoppgavens reliabilitet. $N_{2024} = 42$, $N_{2025} = 22$.

Variabel, reliabilitet	2024		2025	
	M	SD	M	SD
Jeg brukte vurderingskriterier som var inkludert i oppgaveforslaget fra Udir	0,73	0,45	0,68	0,47
Jeg og ekstern lærer var enige om vurderingene av elevenes langtidsoppgaver	5,19	0,83	5,77	0,42
Jeg har inntrykk av at en eller flere av mine elever har fått hjelp av foresatte eller andre voksne utenfor skolen i arbeidet med langtidsoppgaven	0,43	0,50	0,67	0,47

I tabell 12 vises resultatene fra analysene av utvalgte påstander fra spørreundersøkelsen som kan knyttes til langtidsoppgavens reliabilitet. Av lærerne som har besvart spørreskjemaet oppgir 68 prosent av lærerne at de benyttet vurderingskriteriene som er beskrevet i Til eleven - Langtidsoppgaven i matematikk 1P-Y (Utdanningsdirektoratet, 2025b). Alle lærerne som har svart nei på dette spørsmålet oppgir at de har brukt andre vurderingskriterier. Det

kvalitative materialet, beskrevet i kapittel 3.3.3 viser at det varierer både hvilke kriterier som har blitt brukt, men også hvordan og når kriteriene har blitt brukt.

Ellers uttrykker lærerne at de er enige i påstanden om at faglærer og ekstern lærer var enige i vurderingen av langtidsoppgaven. Et høyt gjennomsnitt og lavt standardavvik til gjennomsnittet, viser at mange av lærerne var samstemt enige i denne påstanden.

Tabell 13

Lærernes svar på spørsmål om langtidsoppgavens håndterbarhet. $N_{2024} = 42$, $N_{2025} = 22$.

Variabel, håndterbarhet	2024		2025	
	M	SD	M	SD
Var det mulig for deg som lærer å gjennomføre langtidsoppgaven innen rammene for ordinær stilling?	0,67	0,48	0,73	0,45
Jeg opplevde at elevene hadde god nok tid til å besvare langtidsoppgaven i skoletiden	5,05	1,17	5,73	0,69
Hadde elevene mulighet til å arbeide med alle deler av langtidsoppgaven ut over de avsatte timene i faget?	0,88	0,33	0,82	0,39

Tabell 13 omhandler spørsmål om langtidsoppgavens håndterbarhet, både for elever og lærere. 73 prosent av lærerne oppgir at de hadde tilstrekkelig med tidsressurs innen rammene for ordinær stilling.

Lærerne sier seg enige i påstanden om at elevene hadde god nok tid til å besvare langtidsoppgaven i skoletiden. 82 prosent av lærerne oppgir at elevene hadde mulighet til å arbeide med deler av langtidsoppgaven utover de avsatte matematikktimene.

Tabell 14

Lærernes svar på spørsmål knyttet til langtidsoppgavens rettferdighet. $N_{2024} = 42$, $N_{2025} = 22$.

Variabel, rettferdighet	2024		2025	
	M	SD	M	SD
Alle elever hadde samme mulighet til å få vist sin kompetanse på langtidsoppgaven	4,57	1,55	5,36	1,19
Jeg har gitt hele klassen tilstrekkelig informasjon om hvordan langtidsoppgaven skal løses	4,98	1,02	5,36	0,83
Jeg hadde mulighet til å gi personlig hjelp til alle elever underveis i langtidsoppgaven	5,48	0,63	5,68	0,87
Alle elever hadde tilgang til relevante hjelpemidler (f.eks. oppslagsverk, utstyr)	5,57	0,91	5,86	0,34

Påstandene i tabell 14 knyttes til langtidsoppgavens rettferdighet. Lærerne svarer at de er enige i alle de utvalgte påstandene og alle påstandene har høy gjennomsnittsverdi.

Spesielt enige er lærerne i påstandene om at alle elevene hadde tilgang til relevante hjelpemidler i arbeidet med langtidsoppgaven og at lærerne hadde mulighet til å gi personlig hjelp til alle elevene i arbeidet med langtidsoppgaven.

4.2 Sammenligning mellom elever og lærere

De kvantitative analysene viser at elever og lærere stort sett er samstemte positive til langtidsoppgaven. Selv om elevene og lærerne har besvart ulike spørreskjema har spørreskjemaene noen spørsmål som vi mener undersøker det samme fra to ulike perspektiv. Tabell 15 viser noen av disse.

Tabell 15

En sammenligning av elevenes og lærernes svar på utvalgte påstander som undersøker det samme fra to ulike perspektiv. Spørsmål som starter med E: er besvart av elever, mens spørsmål som starter med L: er besvart av lærere. $N_{\text{elever}} = 376$. $N_{\text{lærere}} = 22$. Det er kun data fra Langtidsoppgave 2025 som inngår i tabellen.

Variabel	Spørsmål	M	SD
Validitet	E: For å løse langtidsoppgaven var jeg nødt til å bruke det jeg har lært i faget	4,71	1,19
	E: Langtidsoppgaven ga meg mulighet å vise det jeg har lært i faget	4,39	1,24
	L: Langtidsoppgaven gjør det mulig for elevene å vise kompetansen som læreplanen i faget krever	5,36	0,88
Reliabilitet	E: Jeg visste hva læreren vurderte	4,31	1,29
	L: Jeg og ekstern lærer var enige om vurderingene av elevenes langtidsoppgaver	5,77	0,42
Håndterbarhet/ rettferdighet	E: Beskrivelsene av hvordan langtidsoppgaven skulle gjennomføres var tydelige, slik at jeg skjønnte hva jeg skulle gjøre	4,28	1,26
	L: Jeg har gitt hele klassen tilstrekkelig informasjon om hvordan langtidsoppgaven skal løses	5,36	0,83
Rettferdighet	E: Alle elever hadde samme mulighet til å få god karakter på langtidsoppgaven	4,61	1,34
	L: Alle elever hadde samme mulighet til å få vist sin kompetanse på langtidsoppgaven	5,36	1,19

Når det gjelder spørsmål knyttet til validitet uttrykker elevene seg enige i at elevene både må bruke det de har lært i faget og at de får vist kompetansen sin i arbeidet med langtidsoppgaven, mens lærerne uttrykker seg enige i at elevene får vise kompetansen som er beskrevet i læreplanen gjennom arbeidet med langtidsoppgaven. Vi tolker at disse spørsmålene undersøker om langtidsoppgaven "gjenspeiler den faglige kompetansen til en kandidat på en troverdig måte" (Utdanningsdirektoratet, 2021) som er en del av definisjonen Utdanningsdirektoratet bruker for validitet. Det at både elever og lærere uttrykker seg enige i disse påstandene tolker vi i retning av at begge gruppene er positive til langtidsoppgaven som vurderingsform i 1P-Y.

De to spørsmålene om reliabilitet i tabell 15 sier begge noe om hvor vidt vi kan stole på resultatene fra langtidsoppgaven. Det at elever uttrykker at de er enige i at de visste hva som ble vurdert i langtidsoppgaven og at lærere uttrykker at de var enige med ekstern lærer om vurderingen, kan tolkes som at oppgaveutforming og vurderingskriterier har bidratt til å redusere trusler mot langtidsoppgavens reliabilitet.

Elevers og læreres oppfatning er litt ulik når det gjelder om elevene har fått tilstrekkelig informasjon om hvordan langtidsoppgaven skal løses, selv om begge gruppene uttrykker at de er enige i påstandene som spør om dette. Tabell 15 viser imidlertid at lærerne i større grad enn elevene sier seg enig i denne påstanden.

I de to spørsmålene som kan knyttes til langtidsoppgavens rettferdighet i tabell 15 uttrykker elever seg enige i at alle elever hadde samme mulighet til å få en god karakter på langtidsoppgaven, mens lærerne uttrykker seg enige i at elevene hadde samme mulighet til å vise kompetanse. Dette kan tolkes positivt med tanke på langtidsoppgavens rettferdighet.

4.3 Analyse av terminkarakter og resultat på langtidsoppgaven

Vi har samlet inn elevenes karakterer i 1P-Y gjennom elevenes skoler. Til sammen har vi mottatt resultater for 288 elever og på disse elevene har vi mottatt 195 terminkarakterer for høsthalvåret 2024, 250 karakterer på langtidsoppgaven og 277 standpunktkarakterer. For 148 elever har vi mottatt informasjon om termin- og standpunktkarakter og karakter på langtidsoppgaven. Tabell 16 viser resultatet for disse elevene.

Tabell 16

Sammenligning av kun elever vi har mottatt terminkarakter, karakter på langtidsoppgave og standpunktkarakter for. N = 148.

Vurdering	Terminkarakter høst 2024	Langtidsoppgave	Standpunkt vår 2025
1	4 %	7 %	1 %
2	27 %	26 %	27 %
3	27 %	21 %	26 %
4	17 %	19 %	20 %
5	18 %	11 %	14 %
6	5 %	11 %	11 %
Ikke vurderingsgrunnlag	2 %	4 %	1 %

Tabellen viser at andelen elever med de ulike karakterene på langtidsoppgaven i stor grad samsvarer med andelen elever for de ulike karakterene i standpunkt. En nærmere analyse viser at 35 prosent av elevene fikk samme karakter i terminkarakter og på langtidsoppgaven, mens 51 prosent av elevene fikk samme karakter på langtidsoppgaven og i standpunkt.

4.4 Oppsummering av kvantitative data

I det følgende oppsummeres funnene i de kvantitative analysene med utgangspunkt i de fire kvalitetskriteriene for eksamen (validitet, reliabilitet, håndterbarhet og rettferdighet). I likhet med lærerne i 2024 oppga lærerne i 2025 stor variasjon i antall skoletimer som ble satt av til arbeid med langtidsoppgaven. Den store variasjonen i tidsbruk, se kapittel 4.2 for nærmere beskrivelse, støtter funnene fra kapittel 3 om at gjennomføringen av langtidsoppgaven har vært ulik.

På spørsmål som kan knyttes til validitet oppgir både elever og lærere at elevene får vist kompetansen som læreplanen i faget krever og at de får vist sin kompetanse i større grad sammenlignet med en vanlig prøve.

Både elever og lærere uttrykker seg positive til spørsmål knyttet til langtidsoppgavens reliabilitet. Vi ønsker å trekke fram at alle lærerne som har deltatt i spørreundersøkelsen oppgir at de har brukt vurderingskriterier i arbeidet med langtidsoppgaven, der 68 prosent har benyttet vurderingskriteriene i Utdanningsdirektoratets oppgave. Dette støttes også av en påstand i spørreundersøkelsen til elever som ikke er beskrevet tidligere i kapittel 4, der elevene sier seg enig i påstanden "læreren delte vurderingskriteriene for langtidsoppgaven med klassen" (M = 4,92). I kapittel 3 pekes det imidlertid på stor variasjon i hvordan og når i prosessen vurderingskriteriene ble benyttet.

Kvalitetskriteriet håndterbarhet undersøkes blant annet gjennom spørsmål om elevene hadde tilstrekkelig med tid til å gjennomføre langtidsoppgaven. Både elever og lærere

uttrykker seg enige i denne påstanden, men lærerne sier seg i større grad enige i påstanden enn elevene. Elevene uttrykker seg enige i at beskrivelsen av langtidsoppgaven var tydelige, slik at de skjønnte hva de skulle gjøre.

Også når det gjelder langtidsoppgavens rettferdighet uttrykker både elever og lærere seg enige i påstandene som undersøkes i det kvantitative datamaterialet.

5 Konklusjon og anbefalinger

Evalueringen av langtidsoppgaven i matematikk 1P-Y skoleåret 2024/2025 viser at både elever og lærere i stor grad er positive til vurderingsformen. Langtidsoppgaven oppleves som en mulighet for elevene til å vise sin kompetanse på en mer helhetlig og relevant måte enn ved tradisjonelle prøver. Denne påstanden støttes av både elever og lærere i både det kvantitative og kvalitative datamaterialet i evalueringen. Lærerne uttrykker at oppgaven er i tråd med læreplanen, og elevene opplever vurderingen som rettferdig.

Samtidig avdekkes det betydelige lokale variasjoner i gjennomføring, oppgaveutforming og bruk av vurderingskriterier. Dette kan være en styrke ved at oppgaven tilpasses elevgruppen og lokale forhold på skolene, men det kan utgjøre en trussel mot eksamensformens validitet, reliabilitet og rettferdighet dersom det for eksempel fører til at skolene definerer matematisk kompetanse ulikt og at denne kompetansen i tillegg vurderes ulikt.

For å styrke langtidsoppgaven som en sentralt gitt vurderingsform, anbefales det at Utdanningsdirektoratet tar stilling til om og i hvilken grad lokale tilpasninger skal tillates, og i så fall hvordan de skal rammes inn. Etter vår vurdering bør det også utarbeides tydeligere føringer for gjennomføring, operasjonalisering av læreplanen og skolering av faglærere og sensorer dersom langtidsoppgave 1P-Y skal gjennomføres som en sentralt gitt vurderingsform.

5.1 Hvordan kan langtidsoppgave i dette faget tilfredsstille de fire kvalitetskriteriene for eksamen?

Med utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets kvalitetskriterier for utviklingen av eksamen (Utdanningsdirektoratet, 2021) identifiserer rapporten følgende punkter som kan styrke Langtidsoppgaven i Matematikk 1P-Y:

- **Validitet:** I kapittel 2 peker vi på at det finnes rom for å koble langtidsoppgaven 2025 enda tettere til læreplanen i matematikk 1P-Y. Det er ikke utenkelig at tydeligere informasjon om *hvordan* temaene kan knyttes til kompetansemålene i arbeidet med langtidsoppgaven kan minke noe av variasjonen.
- **Reliabilitet:** Evalueringen avdekker ulik bruk av vurderingskriterier, både når det gjelder hvilke vurderingskriterier som benyttes og når i prosessen og hvordan disse benyttes. I Langtidsoppgave 2025 framstår det som uklart om prosess skal vektlegges eller om det bare er kompetansen som elevene viser i fagsamtale som skal vurderes. Studien avdekker også variasjon i samarbeid mellom faglærer og ekstern lærer.
- **Håndterbarhet:** Evalueringen avdekker store forskjeller i organisering og tidsbruk mellom skoler. Langtidsoppgave i 1P-Y utfordrer håndterbarheten til skolene ved at den omhandler et ekstra fag, i tillegg til matematikkfaget. Dette vil være en trussel mot langtidsoppgavens håndterbarhet, men kapittel 3 viser at mange av de lokale tilpasningene har redusert denne trusselen ved å for eksempel jobbe med fiktive problemer i stedet for reelle problemer.
- **Rettferdighet:** Flere lærere påpeker at noen av deres elever kan ha utfordringer med selvstendig arbeid over tid. De samme lærerne oppgir at de har gjort lokale tilpasninger som har stilt mindre krav til selvstendig arbeid, struktur og medbestemmelse, for at deres elever skal få vist hva de kan. De lokale tilpasningene

som evalueringen avdekker, reduserer dermed trusselen mot langtidsoppgavens rettferdighet.

5.2 Anbefalinger

Basert på kvalitative og kvantitative funn anbefaler vi følgende tiltak for videreutvikling av langtidsoppgaven fram mot et eventuelt forsøk:

1. Tydeligere nasjonale føringer: På bakgrunn av de truslene mot kvalitetskriteriene rapporten peker på, og som er oppsummert i kapittel 5.1, anbefaler vi at Utdanningsdirektoratet utvikler tydelige nasjonale føringer for hvilke lokale tilpasninger som er innenfor handlingsrommet til lærerne, for eksempel hvorvidt og hvordan prosess og fagsamtale skal inngå i vurderingsgrunnlaget. Vi anbefaler videre at framtidige langtidsoppgaver inneholder anbefalinger til veiledning om hvordan en større del av læreplanen, inkludert kjerneelementer, kan operasjonaliseres og hvordan lærere kan jobbe for å støtte elevene til å vise kompetanse i hele arbeidet med langtidsoppgaven.
2. Standardisering av vurderingskriterier: Vi anbefaler å utarbeide felles vurderingskriterier som skal benyttes av alle skoler. En forlengelse av denne anbefalingen er å sikre at vurderingskriteriene dekker så stor del av matematisk kompetanse som mulig ut fra vurderingsformen.
3. Skolering av faglærere og sensorer: En måte å legge til rette for å lykkes med å implementere punkt 1 og 2 er gjennom felles møtepunkt for lærere som skal gjennomføre langtidsoppgaven med elever eller som ekstern lærer.

6 Litteratur

- Evalueringsinstitut, D. (2019). Praksisfaglighet i skolen—En forundersøgelse. Danmarks Evalueringsinstitut. I.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Læreplan i matematikk fellesfag vg1 praktisk (matematikk P). (MAT08-01). Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/mat08-01?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). Rammeverk for eksamen – LK20 og LK20S. [www.udir.no](https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/rammeverk-skriftlig-eksamen-i-lk20-og-lk20s/)
Retrieved from <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/rammeverk-skriftlig-eksamen-i-lk20-og-lk20s/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023a). Informasjon til skolene om langtidsoppgaven i matematikk 1P-Y.
- Utdanningsdirektoratet. (2023b). Langtidsoppgave i matematikk 1P-Y for Bygg og anleggsteknikk.
- Utdanningsdirektoratet. (2023c). Vurderingskriterier for måloppnåelse av kompetanse i langtidsoppgaven i matematikk 1P-Y.
- Utdanningsdirektoratet. (2025a). Langtidsoppgaven i matematikk 1P-Y.
- Utdanningsdirektoratet. (2025b). Til eleven – Langtidsoppgaven i matematikk 1P-Y

**Evaluering av utprøvinger og forsøk med langtidsoppgaven som alternativ til dagens
eksamensform**

Delrapport 2: Politikk og menneskerettigheter

Runa Eugenie Røttereng Greiner og Trygve Kvithyld

Innhold

1 Oppsummering av konklusjon og anbefalinger	3
2 Introduksjon	3
2.1 Innledning	3
2.2 Forskningsspørsmål	3
2.3 Datamateriale og analyse	4
3 Analyse av læreplanens mål og den sentralt utviklede oppgaven.....	4
3.1 Den sentralt utviklede oppgaven.....	4
3.2 Oppsummering.....	5
4 Analyse av implementeringen.....	6
4.1 Lærernes forberedelse	6
4.2 Gjennomføring.....	6
4.3 Vurdering	7
4.4 Oppsummering.....	8
5 Analyse av kvantitative data	9
5.1 Elevenes inntrykk.....	9
5.2 Lærernes inntrykk	12
5.3 Sammenligning mellom elever og lærere	15
5.4 Analyse av terminkarakter og resultat på langtidsoppgaven	16
5.5 Oppsummering kvantitative data	17
6 Konklusjon og anbefalinger	17
Kilder	18

1 Oppsummering av konklusjon og anbefalinger

Dersom det skal gjennomføres forsøk med LO i POM er våre anbefalinger at:

- Skriveprosessen, rammene for fagsamtalen og sluttvurderingen av LO i POM enda tydeligere beskrives i den sentralt gitte oppgavebeskrivelsen, for å sikre en likere gjennomføring for elevene
- Det er obligatorisk med innleveringer (problemstilling, disposisjon, logger og tekstutkast) underveis i prosessen med langtidsoppgaven.
- Elevene skriver et prosessnotat som dokumentasjon på arbeidsprosessen. Som deles med faglærer og eksterne faglærer.
- De sentralt gitt vurderingskriteriene er obligatoriske å benytte
- Det utarbeides ulike vurderingskriterier for fagteksten og fagsamtalen
- Vurderingskriterier for kildebruk og bruk av kunstig intelligens integreres i vurderingskriteriene
- Skolering av interne og eksterne faglærere gjøres obligatorisk
- Forsøket erstatter både muntlig og skriftlig eksamen i faget

2 Introduksjon

2.1 Innledning

Denne rapporten er en evaluering av utprøvingen av langtidsoppgaven (LO) i faget politikk og menneskerettigheter (POM) skoleåret 2024/2025. Gjennomføringen av LO i POM skoleåret 2024/2025 ligner i hovedsak på gjennomføringen skoleåret 2023/2024. Vi velger derfor i denne rapporten å se de to gjennomføringene i lys av hverandre, med tanke på hva som er likt og hva som er endret. Hovedformålet med denne rapporten er, på bakgrunn av evalueringene av utprøvingene av LO i POM skoleårene 2023/2024 og 2024/2025, å vurdere hvorvidt LO i POM kan fungere som en erstatning for dagens eksamensformer i faget.

Rapporten er bygd opp på følgende måte: I kapittel 1 presenteres oppsummering av konklusjon og anbefalinger. I kapittel 2 innledes rapporten og det presenteres en oversikt over datamaterialet som ligger til grunn for rapporten. I kapittel 3 analyseres faggruppens forslag til LO i POM, med utgangspunkt i Kunnskapsløftet 2020 (LK20). I kapittel 4 presenteres en analyse av implementeringen av LO i POM, hvor vi ser på henholdsvis forberedelser, gjennomføring og vurdering. I kapittel 5 presenteres en analyse av de kvantitative dataene. Til sist, i kapittel 6, presenteres konklusjon og anbefalinger.

Formålet med denne delen av rapporten er å gi innsikt i mulige konsekvenser av innføring av LO som metode for sluttvurdering i faget POM. Videre har vi tolket det slik at den viktigste oppgaven til oppdragstaker er å gi et forskningsbasert grunnlag for å svare på spørsmålet om langtidsoppgaven ivaretar kravene om validitet, reliabilitet, håndterbarhet og rettferdighet, ved å følge elever, faglærere og eksterne faglærere i forbindelse med utprøving av langtidsoppgaven.

2.2 Forskningsspørsmål

I denne delrapporten vil vi besvare to av tre forskningsspørsmål. Kapittel 3 besvarer forskningsspørsmål 1:

- I hvilken grad gjenspeiler modellene for langtidsoppgaven det nye kompetansebegrepet i LK20?

Kapittel 4 og 5 besvarer forskningsspørsmål 2:

- Hvordan fungerer gjennomføringen av langtidsoppgaven i praksis?

2.3 Datamateriale og analyse

Datamaterialet som ligger til grunn for dette notatet er beskrevet i følgende tabeller.

Tabell 1

Oversikt over observasjoner og intervju som inngår i datagrunnlaget for evalueringen av Langtidsoppgave 2025

Type data	Gjennomføring	Fagsamtale	Vurderersamtale
Observasjon	5	1	2
Intervju lærere	2	1	1
Intervju ekstern		1	1
Intervju elever	5	5	

Merknad. Gjennomføring: dvs. undervisningsøkter. Intervju: semistrukturerte intervju.

Tabell 2

Oversikt over dokumenter som inngår i datagrunnlaget for evalueringen av Langtidsoppgave 2025

Type data	Faggruppe	Lærere
Oppgaver	1	10
Kriterier	1	8
Andre dokument	–	20

Merknad. Andre dokument: kontekstuell informasjon om lokale tilpasninger.

3 Analyse av læreplanens mål og den sentralt utviklede oppgaven

Denne delen besvarer forskningsspørsmål 1: I hvilken grad gjenspeiler modellene for langtidsoppgaven kompetansebegrepet i LK20. Slik vi har redegjort for ovenfor velger vi i denne delen å fokusere på endringer i oppgaveforslagene fra 2023/2024 til 2024/2025, samt å gi anbefalinger for et forsøk hvor LO i POM erstatter dagens eksamensordninger i faget. Datamaterialet vi benytter i delkapittel 3 er de sentralt gitte oppgaveforslagene fra 2023/2024 og 2024/2025, samt oppdragsgivers anbefalinger etter evaluering av første utprøving (Utdanningsdirektoratet, 2025).

3.1 Den sentralt utviklede oppgaven

Temaet for faggruppens oppgaveforslag skoleåret 2023/2024 var konflikt, og faggruppen hadde valgt ut to spesifikke kompetansemål som elevene skulle ta utgangspunkt i for å lage problemstilling og besvare oppgaven. Vår anbefaling til utprøvingen skoleåret 2024/2025 var at oppgaven i større grad burde ta utgangspunkt i en mer helhetlig læreplanforståelse. Vi anbefalte derfor at det sentralt gitte temaet burde være forankret i fagets kjerneelementer, tverrfaglige tema og kompetansemålene i faget. Faggruppas oppgaveforslag skoleåret 2024/2025 har fulgt disse anbefalingene, ved at temaet for oppgaven var «demokrati», som ble direkte knyttet til kjerneelementene, de tverrfaglige temaene og kompetansemålene i faget. Ved et eventuelt forsøk

av LO i POM er vår anbefaling at oppgaveformuleringer bygger på en slik helhetlig læreplanforståelse.

Etter utprøvingen skoleåret 2023/2024 anbefalte vi at det ble gitt tydeligere rammer for gjennomføringen av LO i POM. Vi foreslo tydeligere rammer for tidsbruk, hjelpemidler, obligatorisk veiledning underveis i prosessen og retningslinjer for bruk av KI. Oppgaveforslaget fra faggruppa i 2024/2025 har hensyntatt disse rådene. Tidsbruk er klarere definert, veiledning underveis er tydeligere beskrevet og oppgaveforslaget inneholder retningslinjer for bruk av KI. Ved et eventuelt forsøk av LO i POM er vår anbefaling at veiledning underveis i prosessen beskrives som en obligatorisk aktivitet i oppgaveforslaget. I oppgaveforslaget 2024/2025 brukes verbet «kan» om viktige stoppunkt i skriveprosessen, vår vurdering er at dette må gjøres obligatorisk ved å bruke verbet «skal» (se også analyse av implementeringen i kap. 4).

I oppgaveforslagene i 2023/2024 og 2024/2025 ble elevene bedt om å skrive en fagtekst i prosess, med veiledning fra læreren underveis, som videre skulle forsvares i en muntlig fagsamtale med faglærer og ekstern faglærer. Denne strukturen anbefaler vi også ved et eventuelt forsøk. I tilbakemeldingen vår til faggruppen i 2023/2024 anbefalte vi imidlertid at oppgaveforslaget burde inneholde mer eksplisitte rammer for fagsamtalen. Dette for å sikre en likere gjennomføring på tvers av klasser/skoler. I faggruppas oppgaveforslag 2024/2025 er dette blant annet hensyntatt gjennom at «Vurderingskriteriene til langtidsoppgaven i politikk og menneskerettigheter skal ligge til grunn for vurderingen av langtidsoppgaven» og «at fagsamtalen blir særlig vektlagt i karaktersettingen» (Utdanningsdirektoratet, 2024 s. 4). Ved et eventuelt forsøk med LO i POM er vår klare anbefaling at oppgaveforslaget må inneholde eksplisitte rammer for fagsamtalen og vurderingen av LO i POM. En måte å sikre en mer rettferdig karaktervurdering av elevenes kompetanse på, kan være at det blir utviklet ulike vurderingskriterier for fagteksten og fagsamtalen, noe som ikke er gjort i oppgaveforslagene 2023/2024 og 2024/2025.

En siste anbefaling til faggruppa i 2023/2024 var at elevene, i tillegg til å skrive fagteksten, burde skrive et refleksjonsnotat om egen arbeidsprosess som også ble delt med ekstern faglærer. I oppgaveforslaget 2024/2025 står det at elevene «kan oppfordres til å skrive logg over sin egen arbeidsprosess» (Utdanningsdirektoratet, 2024 s. 3). Ved et eventuelt forsøk anbefaler vi at et slikt prosessnotat gjøres obligatorisk. Vi anbefaler videre at faglærer og ekstern faglærer får tilgang til dette i forkant av fagsamtalen og at notatet tas med i den helhetlige vurderingen av LO i POM.

3.2 Oppsummering

I kapittel 3 har vi besvart forskningsspørsmål 1: I hvilken grad gjenspeiler modellene for langtidsoppgaven det nye kompetansebegrepet i LK20. Kompetanse blir i LK20 definert som: «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2017 s. 11). Slik vi har redegjort for i dette kapittelet, mener vi at faggruppens oppgaveforslag 2024/2025 i stor grad gjenspeiler hvordan kompetanse blir beskrevet i LK20.

Vår vurdering er at elevene gjennom LO i POM har anledning til å fordype seg i faglige relevante problemstillinger, med utgangspunkt i en bred læreplanforståelse. Videre skal elevene vise kunnskap gjennom å bruke ulike ferdigheter over tid. De må søke etter relevante kilder som igjen må vurderes kritisk, de må skrive fagtekst med veiledning underveis og forsvare arbeidet i en muntlig samtale med faglærer og ekstern faglærer til stede. Videre er vår vurdering at elevene

får mulighet til å utvikle evnen til refleksjon og kritisk tenkning, som er i tråd med fagets egenart. På den andre siden vil elevenes mulige bruk av KI utfordre oppgavens validitet.

De arbeidsformene LO i POM legger til rette for ligner formen på oppgaver i høyere utdanning innenfor samfunnsvitenskapelige og humanistiske fag. Elevene får mulighet til å fordype seg faglig gjennom å benytte og videreutvikle sine lese- og skriveferdigheter i arbeidet med en lengre og kompleks tekst. En tilleggsvurdering er derfor at LO i POM vil kunne virke studieforberedende, slik det blir beskrevet av Lødding og Aamodt (2015).

4 Analyse av implementeringen

Denne delen besvarer forskningsspørsmål 2: Hvordan fungerer gjennomføringen av langtidsoppgaven i praksis? I denne delen tar vi utgangspunkt i følgende empiri: Dybdeintervju med lærere, dybdeintervju med elever, observasjon av gjennomføring i klasserommet, observasjon av gjennomføring av fagsamtalen og lokale oppgavetilpasninger. Slik vi har redegjort for ovenfor velger vi i denne delen å fokusere på endringer i oppgaveforslagene fra 2023/2024 til 2024/2025, samt å gi anbefalinger for et forsøk hvor LO i POM erstatter dagens eksamensordninger i faget.

4.1 Lærernes forberedelse

Ut fra rik empiri som viser hvilke lokale tilpasninger fra lærere som gjennomførte LO i POM 2024/2025 er vårt hovedinntrykk at de lokale versjonene i stor grad er tro mot oppgaveforslaget som ble sendt ut fra Utdanningsdirektoratet. Dette innebærer at måten lærerne planlegger gjennomføringen av LO i POM for elevene er i samsvar med det sentrale forslaget når det kommer til overordnet tema, vurderingskriterier, form, tidsbruk og vurdering.

Samtidig viser tilsendte lokale versjoner av LO i POM at enkelte lærere har endret oppgaven. I en lokal tilpasning vi fikk tilsendt (vedlegg 1) har læreren endret det sentralt gitte temaet fra «demokrati» til «konflikt», etter dispensasjon fra Utdanningsdirektoratet. Videre er det i denne tilpasningen lagt større vekt på stillasbygging og tilbakemeldinger underveis i skriveprosessen, sammenlignet med faggruppas forslag. Vi velger å trekke fram dette i eksemplet i rapporten da vi mener endringer med tanke på skriveprosessen øker kvaliteten på LO i POM. I andre lokale tilpasninger observerte vi at støtte underveis i skriveprosessen ble gjennomført i mindre grad, enn det legges til rette for i oppgaveforslaget. Ved et eventuelt forsøk anbefaler vi at støtten elevene får underveis i skriveprosessen beskrives eksplisitt og blir et forpliktende element i LO i POM.

I andre lokale tilpasninger (vedlegg 2, vedlegg 3) er vurderingskriteriene endret, sammenlignet med faggruppas forslag. I flere tilsendte varianter har lærere for eksempel lagt til vurderingskriterier som omhandler kildebruk og KI. Ved et eventuelt forsøk er vår anbefaling at vurderingskriteriene må være felles, for å sikre en gjennomføring i tråd med kvalitetskriteriene for eksamen.

4.2 Gjennomføring

Hovedinntrykket vårt, fra observasjon i klasserom og intervju med elever og lærere, er at gjennomføringen kjennetegnes av at elevene arbeider med LO i POM individuelt og at læreren er tilgjengelig for veiledning. Dette er også hovedinntrykket vårt fra den første gjennomføringen. Elevene arbeider i hovedsak på datamaskin, i klasserommet eller på tilstøtende rom, mens læreren sitter ved kateteret eller går rundt og snakker med elevene. Vårt inntrykk fra observasjon er at det er de elevene som selv tar initiativ, som får veiledning. Flere elever uttrykker i intervju

at det ikke har vært krav om innlevering for underveisvurdering. En elev sier: «Arbeidsprosessen har jo vært så som så. Hen (læreren) vet ikke at vi skrev teksten dagen før, liksom». Disse uttalelsene er dekkende for det inntrykket vi har av gjennomføringen fra observasjon i klasserommet. LO i POM legger til rette for stor grad av elevautonomi. Elevene skal selv formulere en problemstilling ut ifra egne faglige interesser, de er selv ansvarlige for å fordype seg i relevante kilder og for å skrive og ferdigstille teksten.

Ut fra observasjon og intervjuer stiller vi spørsmålstegn ved om elevene gjennom LO i POM, i for stor grad kan ha blitt overlatt til seg selv underveis i prosessen? Utsagn fra intervjumaterialet peker også i samme retning. På spørsmål om hvordan elevene har fått tilbakemeldinger på arbeidet med LO i POM svarer en lærer: «De har også valgt når de skal levere inn, frihet i prosessen også for så vidt. Jeg har satt av tida, men de har disponert den selv. Og elevene har fått levere tekst så mange ganger de vil. Noen har levert flere ganger, andre ingen ganger». Mens en annen lærer sier: «Mange av produktene har blitt bra, men jeg lurer på om det hadde blitt like bra på to økter som seks uker». Vår vurdering er at balansen mellom krav og frihet i LO i POM er et dilemma, som kan gi uheldige konsekvenser når det kommer til det at muligheten for å lykkes skal være lik for alle elever. Dette er en utfordring som også blir tematisert av lærere i intervju, for eksempel erkjennelsen: «De som er ressurssterke fra før, er det som nyttiggjør seg av hjelp mest underveis».

Vår anbefaling ved et eventuelt forsøk er at det bør være obligatorisk med veiledning underveis i prosessen med LO i POM. Dette mener vi er viktig for at læreren skal ha innsikt i arbeidsprosessen til alle elevene, og derigjennom kunne sikre rettferdighet. Dette blir også bekreftet av elever på spørsmål om læreren har et godt grunnlag for vurdering i POM gjennom LO. «Det kommer an på læreren også. I langtidsoppgaven i engelsk har læreren satt krav underveis med utkast som måtte leveres. Kanskje det burde vært sånn i denne oppgaven også?». Vi anbefaler eksplisitt at elevene bør få tilbakemelding underveis på problemstilling, disposisjon og tekstutkast. Vi mener også at elevene bør skrive logger om arbeidet som leveres underveis i prosessen. Dette bør være en del av de forpliktende rammene ved et eventuelt forsøk med LO i POM.

4.3 Vurdering

Som beskrevet ovenfor legger det sentrale oppgaveforslaget opp til at elevene skal skrive en fagtekst som skal forsvares muntlig med faglærer og ekstern faglærer til stede. Vårt inntrykk er at gjennomføringen av vurderingssituasjoner i LO i POM har vært like i de to utprøvingsårene. Fagtekstene elevene skriver deles med faglærer og ekstern faglærer. Uavhengig av hverandre kommenterer og karaktersetter faglærerne fagtekstene. Selv om oppgaveforslaget legger til rette for at fagsamtalene kan foregå individuelt, i par eller i grupper, er vårt hovedinntrykk, gjennom observasjon og de tilsendte lokale tilpasningene, at fagsamtalene foregår individuelt. Fagsamtalen varer i omtrent 25 minutter. I samtalen får elevene mulighet til å presentere arbeidsprosessen og fagteksten sin, før faglærerne legger til rette for en dialog om fagteksten og arbeidet eleven har gjort. I vurderersamtalen etterpå, tar lærerne utgangspunkt i fagteksten og fagsamtalen, og de diskuterer seg fram til en felles tilbakemelding og karakter. Gjennom observasjon har vi sett eksempler på at elevene får tilbakemeldingen fra faglærer og ekstern faglærer sammen, og i noen tilfeller fra faglærer alene.

Vårt inntrykk er at fagsamtalen er viktig i karaktersettingen av LO i POM. Dette er i tråd med oppgaveforslaget hvor det står at: «Det anbefales at fagsamtalen blir særlig vektlagt i karaktersettingen, da denne samtalen skal gi eleven mulighet til å få vist eierskap og selvstendig

refleksjon rundt innholdet i teksten» (Utdanningsdirektoratet, 2024). I tilsendte lokale tilpasninger ser vi ofte at fagsamtalens sentrale rolle er kommunisert til elevene. I en lokal versjon står det for eksempel: «Samtalen vil særleg vera viktig for kva karakter du får på langtidsoppgåva». Gjennom lokale tilpasninger ser vi også at elevene også må være forberedt på å snakke om tema utover det de har skrevet om i fagtekstene sine. For eksempel må elevene kunne si noe om temaet de har valgt i en bredere faglig kontekst, og de må kunne vurdere kildene de har benyttet. I en lokal tilpasning som inneholder forberedelsesspørsmål til fagsamtalen står det for eksempel: «Korleis veit du at kjeldene dine er til å stola på?». I mange av de lokale tilpasningene står det at elevene må være forberedt på å snakke om arbeidet de gjort underveis, og skriveprosessen som ligger til grunn for fagteksten.

Fagsamtalen blir trukket fram som sentral for fastsetting av endelig karakter i LO i POM på grunn av utfordringer med KI. I intervju uttaler en faglærer:

De får vist mer selvstendighet enn på vanlig eksamen. Det er på samtalen vi kan skille elevene. Det kan være vanskelig å vurdere den skriftlige oppgaven. Jeg ser at det er mye ChatGPT, men jeg kan ikke bevise det. Fagsamtalen hjelper – uten den hadde det vært meningsløst. Det er samtalen som er viktigst. Der får de vist hva de egentlig kan.

Den frustrasjonen faglæreren uttrykker i sitatet ovenfor kan representere utfordringer mange lærere opplever med å skulle vurdere elevenes kompetanse på skriftlige produkter, etter at KI har blitt tilgjengelig for elever (Graham et al., 2025; Kvistad & Skar, 2025). Utfordringer med å vurdere elevenes reelle kompetanse blir også adressert i faggruppens oppgaveforslag der den muntlige samtalen blir vektlagt nettopp for at eleven skal vise eierskap til eget arbeid og faglige utvikling.

I observasjon av to vurderersamtaler kommer det frem at både faglærer og ekstern faglærer mistenker at det er uhensiktsmessig bruk av KI som ligger til grunn for fagtekstene. I den første vurderersamtalen sier den ene faglæreren blant annet: «Det kommer fra ChatGPT. Teksten er i stikkordsform, [eleven] forstår hva ChatGPT skriver, men har ikke skrevet noe selv». En lignende refleksjon kommer også frem i den andre vurderersamtalen:

Det er en bra tekst på 2500 ord, men med null teori. Det muntlige er tungt, og [eleven] har brukt mye KI. Ingen eierskap. Vi måtte avsløre [eleven] litt. Det [eleven] sier om kildene er avslørende, med innrømmelser om bruk av KI, som ikke er kildeført.

På grunn av disse mistankene om uhensiktsmessig bruk av KI argumenterer faglærer og ekstern lærer i begge disse vurderersamtalene for at det er fagsamtalen som i hovedsak må ligge til grunn for karaktervurderingen av elevenes kompetanse.

Bruk av KI blir også tematisert i elevintervju. Hovedinntrykket ut fra elevenes refleksjoner er at mange har benyttet KI, men de beskriver at det er brukt som et hjelpemiddel og en inspirasjon. En elev sier: «Jeg har brukt KI for å få tips om hvordan oppgaven bør bygges opp». Mens en annen elev forteller at: «Jeg har limt inn problemstillinga i Chat GPT og fått noen punkter som jeg har skrevet ut ifra». Det samlede inntrykket fra elevintervjuene er at de er åpne om KI-bruk, men de vurderer bruken som hensiktsmessig og hevder å ha eierskap til fagtekstene sine.

4.4 Oppsummering

I kapittel 4 har vi besvart forskningsspørsmål 2: Hvordan fungerer gjennomføringen av langtidsoppgaven i praksis? Vårt hovedinntrykk er at planleggingen og gjennomføringen av LO i

POM skoleåret 2024/2025 er i tråd med faggruppens oppgaveforslag. Gjennom tilsendte lokale versjoner av oppgaven, observasjon og intervju ser vi imidlertid ulike eksempler på lokale tilpasninger. Som vi viste i kapittel 3, inneholder faggruppens oppgaveforslag et lokalt handlingsrom.

På bakgrunn av det vi har redegjort for i kapittel 4, og spesielt utfordringer knyttet til lærernes bekymringer rundt at elevene kan benytte KI på uhensiktsmessige måter, er vår anbefaling ved et eventuelt forsøk at de sentrale rammene tydeliggjøres. Dette innebærer at fagsamtalen må være obligatorisk og særlig vektlagt i karaktervurdering av LO i POM. I tillegg anbefaler vi at elevene skriver et prosessnotat underveis i arbeidet, hvor de dokumenterer og reflekterer over egen læring og arbeid. Dette prosessnotatet må både faglærer og ekstern faglærer få tilgang til, og det må inkluderes i vurderingsgrunnlaget. Vår anbefaling er også at det er nødvendig med felles retningslinjer for obligatoriske innleveringer med veiledning underveis i arbeidsprosessen, som en støtte i elevenes læring. De obligatoriske innleveringene bør, i tillegg til prosessnotatet, omhandle problemstilling, disposisjon og tekstutkast, som leveres underveis og som kommenteres og godkjennes av faglæreren.

5 Analyse av kvantitative data

5.1 Elevenes inntrykk

Vi vil her presentere analyser fra spørreskjema om LO i POM, besvart av til sammen 108 elever. Appendiks til den overgripende introduksjonen forklarer innsamling og bearbeiding av kvantitativ data. Tabell 2 til tabell 5 omhandler spørsmål knyttet til kvalitetskriterier for vurdering, mens tabell 6 handler om spørsmål der elevene sammenligner LO med kjente vurderingssituasjoner i faget.

Tabell 2 viser påstander fra spørreundersøkelsen som kan knyttes til langtidsoppgavens validitet. Tabellen viser at elevene uttrykker at de er enige i påstander om at LO krevde at de bruker kompetanse de har fra før ($M = 4.90$; $SD = 1.10$) og at LO fører til at elevene videreutvikler kompetansen sin ($M = 4.39$; $SD = 1.37$). Den gjennomsnittlige eleven var enig i at LO ga anledning til å vise hva som var blitt lært i faget ($M = 4.60$; $SD = 1.18$). Gjennomsnittseleven var uenig i at LO kan være nyttig for fremtidige studier ($M = 4.09$; $SD = 1.57$), men i mindre grad yrke ($M = 3.54$; $SD = 1.55$). Standardavvikene indikerer en viss spredning i svarene, noe vi tolker som at elever har hatt ulike erfaringer rundt om i Norge.

Tabell 2

Elevenes inntrykk på utvalgte spørsmål knyttet til langtidsoppgavens validitet (2024: $N = 261$; 2025: $N = 108$)

Påstand	2024		2025	
	M	SD	M	SD
For å løse langtidsoppgaven var jeg nødt til å bruke det jeg har lært i faget	4.67	1.23	4.90	1.10
Langtidsoppgaven førte til at jeg lærte i faget	4.80	1.15	4.39	1.37
Langtidsoppgaven ga meg mulighet å vise det jeg har lært i faget	4.39	1.20	4.60	1.18
Arbeidet med langtidsoppgaven tror jeg vil være relevant for mine framtidige studier	3.83	1.55	4.09	1.57
Arbeidet med langtidsoppgaven tror jeg vil være relevant for mitt framtidige yrke	–	–	3.54	1.55

Tabell 3 redegjør for elevenes svar på påstander knyttet til reliabilitet. Den gjennomsnittlige POM-eleven var enig i at læreren la vekt på arbeidet som ble gjort underveis i arbeidet med LO i sluttvurderingen ($M = 4.02$; $SD = 1.38$). Gjennomsnittseleven var enig i påstanden at læreren la vekt på kompetanse vist i fagsamtalen ($M = 4.79$; $SD = 1.18$) og enig i at karakteren var rettferdig ($M = 4.72$; $SD = 1.44$). Gjennomsnittseleven var også enig i at vurderingskriterier ble brukt i arbeidet med LO ($M = 4.83$; $SD = 1.25$).

Tabell 3

Elevenes svar på utvalgte spørsmål knyttet til langtidsoppgavens reliabilitet (2024: $N = 261$; 2025: $N = 108$)

Påstand	2024		2025	
	M	SD	M	SD
I vurderinga av langtidsoppgaven la læreren vekt på arbeidet jeg gjorde underveis i arbeidet med langtidsoppgaven	3.88	1.47	4.02	1.38
I vurderinga av langtidsoppgaven la læreren vekt på det jeg fikk vist i fagsamtalen	4.65	1.15	4.79	1.18
Jeg brukte vurderingskriteriene i arbeidet med langtidsoppgaven	4.60	1.20	4.83	1.25
Jeg fikk en rettferdig karakter på langtidsoppgaven	4.63	1.33	4.72	1.44

Når det kommer til håndterbarhet (se tabell 4) var elevene enige i at de hadde hatt tilgang til relevant utstyr ($M = 5.00$; $SD = 1.12$). Gjennomsnittseleven var også enig i at det hadde blitt satt av nok tid til gjennomføring ($M = 4.88$; $SD = 1.09$), selv om standardavviket indikerer en viss spredning i oppfattelsene av dette. Gjennomsnittseleven var enig i at det var enkelt å få oversikt over hva som skulle gjøres ($M = 4.15$; $SD = 1.28$).

Tabell 4

Elevenes svar på utvalgte spørsmål knyttet til langtidsoppgavens håndterbarhet (2024: $N = 261$; 2025: $N = 108$)

Påstand	2024		2025	
	M	SD	M	SD
Det var enkelt å få oversikt over det som skulle gjøres i langtidsoppgaven	3.94	1.34	4.15	1.28
Jeg hadde tilgang til relevant utstyr (f.eks. måleinstrumenter, verktøy)	4.79	1.28	5.00	1.12
Det var tilstrekkelig med tid for å gjennomføre langtidsoppgaven	4.58	1.40	4.88	1.09

I tabell 5 presenteres svar på tre påstander relatert til rettferdighet. Elevene var enige i at alle elever hadde samme mulighet til å få god karakter på LO ($M = 4.92$; $SD = 1.05$) og at de fått tilstrekkelig hjelp av læreren ($M = 4.56$; $SD = 1.08$). Det var solid enighet i at alle elever hadde tilgang til de samme hjelpemidlene ($M = 5.5$; $SD = 0.76$).

Tabell 5

Elevenes svar på utvalgte spørsmål knyttet til langtidsoppgavens rettferdighet (2024: $N = 261$; 2025: $N = 108$)

Påstand	2024		2025	
	M	SD	M	SD
Alle elever hadde samme mulighet til å få god karakter på langtidsoppgaven	4.44	1.41	4.92	1.05
Alle elever hadde tilgang til de samme hjelpemidlene (f.eks. oppslagsverk)	5.39	0.97	5.50	0.76
Jeg har fått tilstrekkelig hjelp av læreren for å løse langtidsoppgaven	4.08	1.43	4.56	1.08

I tillegg til spørsmål som kan knyttes til de fire kvalitetskriteriene for vurdering, inneholder spørreskjemaet spørsmål som ber elevene sammenligne LO med en kjent vurderingssituasjon i faget. Et utvalg av disse spørsmålene er vist i tabell 6. Elevene ga uttrykk for å være enige i påstanden om at langtidsoppgaven ga dem anledning til å vise mer kompetanse enn en vanlig prøve ($M = 4.50$; $SD = 1.48$). Videre var gjennomsnittseleven mer bekymret for om han/hun kom til å gjøre det bra på LO sammenlignet med mer kjente vurderingssituasjoner ($M = 4.26$; SD

= 1.46), men gjennomsnittseleven ga ikke uttrykk for å føle at han/hun behersket faget dårligere i LO (M = 3.04; SD = 1.68). Gjennomsnittseleven var uenig i at han/hun grudde seg for å få tilbake resultatet (M = 3.58; SD = 1.54). Det bør påpekes at standardavvikene var betydelige, noe som tyder på store variasjoner blant POM-elevene.

Tabell 6

Elevenes svar på utvalgte spørsmål knyttet til sammenligning mellom eksamen og langtidsoppgaven rettferdighet (2024: N = 261; 2025: N = 108)

Påstand	2024		2025	
	M	SD	M	SD
Jeg får vise læreren mer av min kompetanse i langtidsoppgaven enn i en vanlig prøve (f.eks. eksamen, heldagsprøve, fagprøve)	4.18	1.54	4.50	1.48
Sammenlignet med en vanlig prøve var jeg mer bekymret for om jeg kom til å gjøre det bra på langtidsoppgaven	4.34	1.41	4.26	1.46
Sammenlignet med en vanlig prøve kjente jeg at jeg ikke behersket faget like godt på langtidsoppgaven	3.15	1.67	3.04	1.68
Sammenlignet med en vanlig prøve grudde jeg meg til å få tilbake resultatet på langtidsoppgaven	4.00	1.61	3.58	1.54

5.2 Lærernes inntrykk

Vi vil her presentere analyser fra spørreskjema om LO i POM, besvart av til sammen 37 lærere som har gjennomført LO med sine elever. Tabell 9 inneholder analyser av spørsmål om ressursbruken i LO og eventuelt samarbeid med andre skoler, tabell 10 til tabell 13 omhandler spørsmål som knyttes til kvalitetskriterier for vurdering.

POM-lærerne viet i gjennomsnitt 20 timer til LO (SD = 5.07) og hadde i gjennomsnitt 18 elever (SD = 7) i undervisningsgruppene. Alle (100 %) forventet at elevene arbeidet med oppgaven ut over timene som var avsatt. Ingen av lærerne fikk ekstra ressurs fra skoleledelsen for å gjennomføre LO. Flertallet (94 %) oppga å ha samarbeidet med ekstern lærer i forbindelse med sluttvurdering av LO.

Tabell 7

Lærernes svar på utvalgte spørsmål knyttet til langtidsoppgavens ressursbruk og evt. samarbeid med andre skoler (2024: $N = 37$; 2025: $N = 16$)

Påstand	2024		2025	
	M	SD	M	SD
Hvor mange skoletimer satte du av til langtidsoppgaven?	19.38	5.34	20.06	5.07
Hvor mange elever hadde du i gruppa som gjennomførte langtidsoppgaven?	18.00	6.79	16.81	6.78
Var det forventet at elevene skulle arbeide med langtidsoppgaven ut over timene som var avsatt?*	0.89	0.31	1.00	0.00
Fikk du ekstra ressurs fra skoleledelsen for å gjennomføre langtidsoppgaven?*	0.05	0.22	0.00	0.00
Har du samarbeidet med ekstern lærer i forbindelse med vurdering av langtidsoppgaven?*	0.70	0.46	0.94	0.25

Merknad. * = ja-/nei-spørsmål.

Tabell 8 viser noen påstander fra spørreundersøkelsen som kan knyttes til langtidsoppgavens validitet. Tabellen viser at lærerne uttrykker at de er enige i påstanden om at LO gjør det mulig for elevene å vise kompetansen læreplanen i faget skisserer ($M = 5.00$, $SD = 1.37$). Lærerne var også enige i at elevene fikk vist mer av sin faglige kompetanse i langtidsoppgaven enn i en kjent vurderingssituasjon ($M = 4.56$, $SD = 1.59$). Lærerne var uenige i at elever kunne ha vist sin kompetanse like godt gjennom en kjent vurderingssituasjon ($M = 2.94$, $SD = 1.12$). Til sammen kan det tyde på at lærerne er positive til LO og at den har ført til en annen undervisningspraksis (se siste påstand i tabellen) enn vanlig.

Tabell 8

Lærernes svar på utvalgte spørsmål knyttet til langtidsoppgavens validitet (2024: $N = 37$; 2025: $N = 16$)

Påstand	2024		2025	
	M	SD	M	SD
Langtidsoppgaven gjør det mulig for elevene å vise kompetansen som læreplanen i faget krever	5.27	0.87	5.00	1.37
Elevene har fått vist mer av sin faglige kompetanse i langtidsoppgaven enn i en vanlig prøve (f.eks. eksamen, heldagsprøve, fagprøve)	4.68	1.16	4.56	1.59
Elevene hadde fått vist sin kompetanse i faget like godt på en vanlig prøve som i langtidsoppgaven	3.05	1.33	2.94	1.12
Undervisningen i perioden med langtidsoppgave har vært lik undervisningen i faget ellers	3.05	1.68	2.44	1.31

I tabell 9 presenteres svar som relaterer til reliabilitet. Mer spesifikt dreier det seg om bruk av vurderingskriterier fra UDIR, enighet med ekstern lærer og oppfatning av elevers hjelp fra foresatte eller andre voksne. POM-lærerne var enige i påstanden at det var samstemmighet mellom dem og ekstern lærer ($M = 5.44$; $SD = 0.51$). En majoritet av lærerne (100 %) brukte vurderingskriterier utarbeidet av faggruppen i POM. 71 % av lærerne trodde at elever hadde fått hjelp av voksne utenfor skolen.

Tabell 9

Lærernes svar på utvalgte spørsmål knyttet til langtidsoppgavens reliabilitet (2024: $N = 37$; 2025: $N = 16$)

Påstand	2024		2025	
	M	SD	M	SD
Jeg brukte vurderingskriterier som var inkludert i oppgaveforslaget fra Udir*	1.00	0.00	1.00	0.00
Jeg og ekstern lærer var enige om vurderingene av elevenes langtidsoppgaver	5.11	1.24	5.44	0.51
Jeg har inntrykk av at en eller flere av mine elever har fått hjelp av foresatte eller andre voksne utenfor skolen i arbeidet med langtidsoppgaven*	0.54	0.51	0.71	0.47

Merknad. * = ja-/nei-spørsmål.

Tabell 10 omhandler spørsmål om langtidsoppgavens håndterbarhet, både for elever og lærere. Av POM-lærerne svarte 69 % at de hadde tilstrekkelig med tidsressurs innen rammene for ordinær stilling. Gjennomsnittslæreren var enig i påstanden om at elever hadde god nok tid til å besvare LO i skoletiden ($M = 5.19$, $SD = 1.33$). Av lærerne meldte 85 % at elevene hadde mulighet til å arbeide med alle deler av LO ut over de avsatte timene i faget.

Tabell 10

Lærernes svar på utvalgte spørsmål knyttet til langtidsoppgavens håndterbarhet (2024: $N = 37$; 2025: $N = 16$)

Påstand	2024		2025	
	M	SD	M	SD
Var det mulig for deg som lærer å gjennomføre langtidsoppgaven innen rammene for ordinær stilling?*	0.43	0.50	0.69	0.48
Jeg opplevde at elevene hadde god nok tid til å besvare langtidsoppgaven i skoletiden	4.68	1.55	5.19	1.33
Hadde elevene mulighet til å arbeide med alle deler av langtidsoppgaven ut over de avsatte timene i faget?	0.91	0.29	0.85	0.38

Merknad. * = ja-/nei-spørsmål.

Tabell 11 viser påstander som knyttes til langtidsoppgavens rettferdighet. Lærerne var i større eller mindre grad enige i alle disse påstander, nemlig at eleven hadde samme mulighet til å få vist sin kompetanse i LO ($M = 4.88$, $SD = 0.96$), at læreren hadde gitt hele klassen tilstrekkelig informasjon om hvordan LO skal løses ($M = 5.69$, $SD = 0.60$) og at læreren hadde mulighet til å gi personlig hjelp til alle elever underveis i arbeidet med LO ($M = 5.50$, $SD = 0.89$). Dessuten mener gjennomsnittslæreren at alle elever hadde tilgang til relevante hjelpemidler ($M = 5.81$, $SD = 0.40$).

Tabell 11

Lærernes svar på utvalgte spørsmål knyttet til langtidsoppgavens rettferdighet (2024: $N = 37$; 2025: $N = 16$)

Påstand	2024		2025	
	M	SD	M	SD
Alle elever hadde samme mulighet til å få vist sin kompetanse på langtidsoppgaven	4.49	1.64	4.88	0.96
Jeg har gitt hele klassen tilstrekkelig informasjon om hvordan langtidsoppgaven skal løses	5.38	1.09	5.69	0.60
Jeg hadde mulighet til å gi personlig hjelp til alle elever underveis i langtidsoppgaven	5.35	1.11	5.50	0.89
Alle elever hadde tilgang til relevante hjelpemidler (f.eks. oppslagsverk, utstyr)	5.54	1.04	5.81	0.40

5.3 Sammenligning mellom elever og lærere

I tabell 12 har vi satt opp noen av påstandene som var tilnærmet lik for elever og lærere. Sammenligningen mellom gruppene må gjøres med forsiktighet fordi påstandene ikke er eksakt overensstemmende og fordi vi ikke har hatt mulighet til å koble elever og lærere (dvs. vi vet har ikke kjennskap til hvilken klasse elevene gikk i, eller hvilken klasse lærerne underviste i). Vi noterer likevel at både lærere og elever var enige i påstanden om elevene har fått vist mer av sin faglige kompetanse i LO enn de ville ha fått i en kjent vurderingssituasjon. De var også enige i at LO gjorde det mulig for elever å vise hva de lært i faget, at det var tilstrekkelig med tid og at alle elever hadde tilgang til relevante hjelpemidler. Elevene helte mot uenig til påstanden om at det var oversiktlig hva som skulle gjøres, men lærerne var klart enige i at de hadde gitt tilstrekkelig informasjon.

Tabell 12

Elevpåstand	M (SD)	Lærerpåstand	M (SD)
Langtidsoppgaven ga meg mulighet å vise det jeg har lært i faget	4.60 (1.18)	Langtidsoppgaven gjør det mulig for elevene å vise kompetansen som læreplanen i faget krever	5.00 (1.37)
Jeg får vise læreren mer av min kompetanse i langtidsoppgaven enn i en vanlig prøve (f.eks. eksamen, heldagsprøve, fagprøve)	4.50 (1.48)	Elevene har fått vist mer av sin faglige kompetanse i langtidsoppgaven enn i en vanlig prøve (f.eks. eksamen, heldagsprøve, fagprøve)	4.56 (1.59)
Det var tilstrekkelig med tid for å gjennomføre langtidsoppgaven	4.88 (1.09)	Jeg opplevde at elevene hadde god nok tid til å besvare langtidsoppgaven i skoletiden	5.19 (1.33)
Det var enkelt å få oversikt over det som skulle gjøres i langtidsoppgaven	4.15 (1.28)	Jeg har gitt hele klassen tilstrekkelig informasjon om hvordan langtidsoppgaven skal løses	5.69 (0.60)
Jeg har fått tilstrekkelig hjelp av læreren for å løse langtidsoppgaven	4.56 (1.08)	Jeg hadde mulighet til å gi personlig hjelp til alle elever underveis i langtidsoppgaven	5.50 (0.89)
Alle elever hadde tilgang til de samme hjelpemidlene (f.eks. oppslagsverk)	5.50 (0.76)	Alle elever hadde tilgang til relevante hjelpemidler (f.eks. oppslagsverk, utstyr)	5.81 (0.40)

5.4 Analyse av terminkarakter og resultat på langtidsoppgaven

Vi har samlet inn resultatet på LO i POM til 39 elever, og har i tillegg mottatt terminkarakter for høstsemesteret for disse elevene. Tabell 16 viser en oversikt over elevenes terminkarakter og vurdering på LO. En større andel elever fikk karakterene 2 og 6, mens færre fikk 3, 4 og 5 på langtidsoppgaven sammenlignet med terminkarakter.

Tabell 13

Fordeling terminkarakter og karakter på langtidsoppgaven ($N = 39$)

Karakter	Terminkarakter '24	Langtidsoppgave '25
IV	0 %	2.56 %
1	0 %	0 %
2	5.13 %	10.3 %
3	35.9 %	25.6 %
4	25.6 %	23.1 %
5	25.6 %	23.1 %
6	7.69 %	15.4 %

5.5 Oppsummering kvantitative data

I det følgende blir funnene fra de kvantitative spørreundersøkelsene oppsummert, med utgangspunkt forskningsspørsmål 2: «Hvordan fungerer gjennomføringen av LO i POM i praksis?». I denne delen vil vi ha en spesiell oppmerksomhet på de fire kvalitetskriteriene for eksamen (validitet, reliabilitet, håndterbarhet og rettferdighet).

Svar på spørsmål med utgangspunkt i om gjennomsnittseleven opplevde arbeidet med LO i POM som valid, viser at elevene gjennom utprøvingen opplever at de får bruke kompetansen de har utviklet i faget og at denne blir videreutviklet. Dette samsvarer med hva lærerne svarer. Lærerne mener at elevene får vist en bredere kompetanse i LO, enn det de får gjennom kjente vurderingssituasjoner i faget. Elevene mener også at arbeidet med LO er nyttig for fremtidige studier, men i noe mindre grad for fremtidig yrke.

Når det handler om reliabilitet, mener gjennomsnittseleven at sluttvurderingen av LO i POM er rettferdig, men at arbeidsprosessen i mindre grad ble vektlagt i karaktersettingen. Det at sluttvurderingen var rettferdig stemmer overens med opplevelsen til lærerne, de svarer at det var samsvar mellom vurderingen til intern og ekstern lærer, og 94% av lærerne oppga at de hadde samarbeidet med ekstern lærer i forbindelse med vurdering av LO. 100% av lærerne svarer at de brukte vurderingskriteriene utarbeidet av faggruppen i POM.

Ved spørsmål om håndterbarhet mener gjennomsnittseleven at det ble satt av nok tid til gjennomføring av LO i POM, men at det var utfordrende å få oversikt over hva som skulle gjøres. Lærerne som prøvde ut LO i POM oppga å bruke det antallet undervisningstimer som er beskrevet i forslaget fra faggruppen. Lærerne er enige i at elevene fikk nok tid til å arbeide med LO, men at LO i sin nåværende utforming oppleves som uhåndterbar for lærerne.

Vedrørende det siste kvalitetskriteriet, rettferdighet, mener gjennomsnittseleven at alle hadde samme mulighet til å få god karakter, og tilstrekkelig hjelp av lærer til å løse LO i POM. Lærerne mener også at elevene i stor grad hadde samme mulighet til å få vist sin kompetanse, og at de hadde mulighet til å gi individuell oppfølging til alle elevene.

6 Konklusjon og anbefalinger

I denne rapporten har vi svart på forskningsspørsmålene: 1. «I hvilken grad gjenspeiler modellene for langtidsoppgaven det nye kompetansebegrepet i LK20?» og 2. «Hvordan fungerer gjennomføringen av langtidsoppgaven i praksis?». Med tanke på forskningsspørsmål 1, er vår vurdering at det sentralt gitte oppgaveforslaget skoleåret 2024/2025 er i henhold til forståelsen av kompetanse i LK20. Med utgangspunkt i forskningsspørsmål 2, er vårt hovedinntrykk at planlegging og gjennomføring av LO i POM skoleåret 2024/2025 er i tråd med det sentralt gitte oppgaveforslaget.

Når gjelder oppgaveforslaget skoleåret 2024/2025 er vårt hovedinntrykk at de fire kvalitetskriteriene for eksamen, validitet, reliabilitet, rettferdighet og håndterbarhet, blir ivarettatt. Som vi har vist gjennom denne rapporten, er planleggingen og gjennomføringen av LO i POM tro mot det sentralt gitte forslaget, og dermed i hovedsak i tråd med kvalitetskriteriene for eksamen.

Til tross for dette hovedinntrykket har vi på bakgrunn av evalueringen av LO i POM skoleåret 2024/2025 noen forslag til endringer og presiseringer dersom det skal gjennomføres et framtidig forsøk med LO i POM. På bakgrunn av observasjon og intervju anbefaler vi at skriveprosessen, rammene for fagsamtalen og sluttvurderingen av LO i POM blir enda tydeligere beskrevet, for å sikre en gjennomføring mer i tråd med de fire kvalitetskriteriene for eksamen. Vi anbefaler også at det bør være obligatorisk med innleveringer av for eksempel problemstilling,

disposisjon, logger og tekstutkast, underveis i prosessen med langtidsoppgaven. Videre anbefaler vi at elevene bør skrive et prosessnotat som dokumentasjon på arbeidsprosessen, som deles med faglærer og ekstern faglærer. Når det kommer til vurderingskriteriene, anbefaler vi at det utarbeides differensierte kriterier for fagteksten og fagsamtalen, at disse også inneholder beskrivelser for bruk av kilder og kunstig intelligens og at det er obligatorisk å benytte vurderingskriteriene ved gjennomføring av LO i POM. Til sist vil vi anbefale at en skolering av sensorer, både interne og eksterne faglærere, bør være obligatorisk.

Kilder

- Graham, S., Skar, G. B., Kvistad, A. H., & Jeffery, J. V. (2025). Secondary teachers' use and beliefs about generative artificial intelligence and writing in school. *Reading and Writing*. <https://doi.org/10.1007/s11145-025-10699-9>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvistad, A. H., & Skar, G. B. (2025). Bruk av KI i skriveopplæringen: -Som å kjøre bil uten kjøreopplæring. *Bedre skole*. <https://www.utdanningsnytt.no/ai-bedre-skole-chatgpt/bruk-av-ki-i-skriveopplaeringen-som-a-kjore-bil-uten-kjoreopplaering/436364>
- Lødding, B., & Aamodt, P. O. (2015). Studieforberedt etter studieforberedende? Overgangen mellom studieforberedende utdanningsprogram og høyere utdanning belyst gjennom gruppesamtaler med lærere, studenter og elever (No. 28). NIFU. <http://hdl.handle.net/11250/2359539>
- Utdanningsdirektoratet. (2024). Langtidsoppgaven i politikk og menneskerettigheter. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/langtidsoppgaven/langtidsoppgaven-i-politikk-og-menneskerettigheter/>