

## **SLUTTRAPPORT**

Oppdragsbrev nr. 6 - 2007  
om tiltak knyttet til individvurdering i skole  
og fag- og yrkesopplæring

## **INNHOLD**

<b>1. INNLEDNING</b>	<b>4</b>
<b>2. PÅ VEI MOT ET HELHETLIG SYSTEM FOR VURDERING</b>	<b>4</b>
<b>3. EN KUNNSKAPSBASERT TILNÆRMING</b>	<b>6</b>
<b>4. VURDERINGSKULTUR, -PRAKSIS OG -KOMPETANSE</b>	<b>7</b>
<b>5. REGELVERKET</b>	<b>9</b>
<b>6. UTPRØVING AV KJENNETEGN PÅ MÅLOPPNÅELSE I FAG</b>	<b>10</b>
6.1 Modellene i utprøvingen	11
6.2 Prinsipper for utforming av nasjonale kjennetegn på måloppnåelse	11
6.3 Sluttrapport fra følgeevalueringen mai 2009	12
6.4 Skoleeierrapporter mai 2009	13
6.5 Direktoratets vurdering	13
6.5.1 Behov for støtte i vurderingsarbeidet	14
6.5.2 Nasjonale kjennetegn som støtte for underveis- og sluttvurdering	15
6.5.3 Bindende eller veiledende nasjonale kjennetegn	18
6.5.4 Modell for nasjonale kjennetegn	19
6.5.5 Begrepet <i>kjennetegn på måloppnåelse</i>	23
6.6 Behov for veiledning og kompetanse	24
6.7 Tilråding om kjennetegn	25
6.8 Strukturert kompetansebygging i vurdering i grunnopplæringen og i lærerutdanningen	26
6.9 Dokumentert kunnskap om vurdering	29
6.10 Tilråding om videre kompetansebygging i en bred nasjonal satsing på vurdering og læring	30
<b>7. EN VIDERE SATSING PÅ VURDERING OG LÆRING</b>	<b>30</b>
7.1 Prinsipper	30
7.2 Erfaringer fra tilsvarende utviklingsprosjekter i andre land	31
7.3 Relasjon til andre tiltak og prosjekter på nasjonalt nivå	33
7.4 Innhold, målgrupper, dimensjonering og erfaringsspredning	35

<b>7.5 Tilråding om dimensjonering og prinsipper for en videre satsing på vurdering og læring</b>	<b>38</b>
<b>8. VERKTØY OG VURDERINGSOPPLEGG</b>	<b>39</b>
<b>9. SENTRALE ORDNINGER FOR SLUTTVURDERING</b>	<b>40</b>
9.1 Eksamen	40
9.2 Evalueringer av eksamen	41
9.3 Standpunktvurdering	42
<b>10. DIGITALE VERKTØY OG SYSTEMER</b>	<b>43</b>
<b>VEDLEGG</b>	<b>44</b>

## 1. INNLEDNING

Denne rapporten er en utkviktering av oppdragsbrev nr. 6-07 om tiltak knyttet til individvurdering i skole og fag- og yrkesopplæring som ble gitt Utdanningsdirektoratet 30.01.2007. Rapporten omhandler en beskrivelse og vurderinger av de tiltakene direktoratet ble bedt om å iverksette for å oppnå

- Et klarere regelverk om vurdering
- Økt vurderingskompetanse
- En mer faglig relevant og rettferdig vurderingspraksis
- Et bedre system for dokumentasjon av underveis- og sluttvurdering av elevene

Oppdragsbrevet inneholdt en rekke bestillinger til direktoratet som kan sammenfattes slik:

- Vurdere og eventuelt foreslå endringer i forskriften om individvurdering, og foreslå modeller for hvordan sentrale bestemmelser om individvurdering kan gjøres mer tilgjengelig for brukerne
- Iverksette en bredt anlagt utprøving av ulike modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag som skal organiseres med strukturert kompetansebygging og følgeevaluering
- Utprøvingen og utviklingen av nye vurderingsverktøy/nytt veiledningsmateriell skal skje med utgangspunkt i opplegg for vurdering som allerede er i bruk, og alle skoler skal ha tilgang til materiell og erfaringer fra utprøvingen
- Sørge for at ordninger og praksis i forbindelse med sluttvurdering (standpunkt og eksamen/fag- og svenneprøver) blir kartlagt og vurdert, herunder bruk av digitale verktøy både i underveis- og sluttvurdering

Rapporten er bygget opp med en innledning og en beskrivelse av hva direktoratet forstår med et helhetlig system for individuell vurdering.<sup>1</sup> Videre gjøres det rede for det kunnskapsgrunnlaget som har vært utgangspunktet for arbeidet med oppdragsbrevet og rapportens tilrådinger. Hovedtyngden i rapporten dreier seg om utprøvingen av kjennetegn på måloppnåelse i fag som omfatter følgeevaluering og kompetansebygging. I kapittel 7 beskriver direktoratet hvordan den videre satsingen på vurdering og læring bør legges opp. Avslutningsvis gjøres det rede for de delene av oppdragsbrevet som omhandler verktøy, kartlegging av opplegg for vurdering, sluttvurderingsordninger og digitale verktøy og systemer i vurderingsarbeidet.

## 2. PÅ VEI MOT ET HELHETLIG SYSTEM FOR VURDERING

Det norske systemet for individuell vurdering er nedfelt i opplæringsloven, forskrift til opplæringsloven og Læreplanverket. I tillegg utvikler direktoratet undersøkelser og ulike prøver som eksamen, nasjonale prøver og obligatoriske og frivillige kartleggingsprøver med tilhørende støttetiltak og veiledningsmateriell.<sup>2</sup>

Dagens system for vurdering bygger på det overordnede formålet med vurdering som er læring og informasjon. Underveisvurdering skal bidra til å fremme læring, utvikle elevene og lærlingenes kompetanse og gi grunnlag for tilpasset opplæring. Sluttvurdering skal gi informasjon om elevene og lærlingenes kompetanse etter endt opplæring.

---

<sup>1</sup> I direktoratets anbefalinger til departementet vedrørende nye bestemmelser i forskrift til opplæringsloven og privatskoleloven foreslås det, etter innspill fra flere høringsinstanser, at begrepet individvurdering erstattes med *individuell vurdering*. Dette omfatter individuell vurdering av elever, lærlinger, lærekandidater og voksnes faglige utvikling og kompetanse. I rapporten omtales individuell vurdering hovedsakelig bare som vurdering.

<sup>2</sup> Elevundersøkelsen og Lærlingundersøkelsen kartlegger i hvilken grad elevenes og lærlingenes rettigheter på vurderingsfeltet ivaretas på noen viktige punkter

Læreplanverket angir målene for opplæringen, mens bestemmelsene i lov og forskrift beskriver de prinsippene systemet bygger på og gir føringer for vurderingspraksisen i grunnopplæringen. Forskriften fastslår at når det gjelder vurdering i fag, har vi et såkalt målrelatert vurderingsprinsipp i norsk grunnopplæring. Det innebærer at forhold som går utover de rent faglige, ikke skal ha betydning for vurderingsresultatet.

Manglene i dagens system for vurdering er blant annet beskrevet i St.meld. nr. 16 (2006–2007) ... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring som peker på at "...i norsk skole har manglende evalueringskultur ført til utilstrekkelig oppfølging av elevene og redusert deres faglige utviklingsmuligheter. (...) Vurdering, tilbakemelding og målrettet oppfølging av elevenes læringsutvikling og læringsutbytte må etter departementets oppfatning prioriteres høyere i hele grunnopplæringen. Alle elever, lærlinger og lærekandidater har behov for informasjon om og vurdering av sin læringsutvikling for å motiveres til innsats. De må gis en klar forståelse av de forventningene som stilles, og gis muligheter til å bli bevisst og utvikle sine egne ambisjoner, uavhengig av familiebakgrunn".

Påstandene i stortingsmeldingen viser at vurderingskulturen og vurderingspraksisen i norsk grunnopplæring ikke er god nok med tanke på at vurdering skal være et verktøy for læring og utvikling. Flere forskere har i sine studier pekt på at det ofte legges vekt på andre forhold enn de rent faglige når norske elever vurderes i fag.<sup>3</sup> Det tyder på at det er en utfordring å realisere en målrelatert vurdering i grunnopplæringen.

Et helhetlig system for vurdering handler derfor etter direktoratets oppfatning først og fremst om at de sentrale prinsippene i forskriften realiseres i grunnopplæringen, blant annet:

- prinsippet om en målrelatert vurdering
- prinsippet om at alle elever, lærlinger, lærekandidater og voksne har krav på informasjon om hva de mestrer i forhold til målene for opplæringen
- prinsippet om at vurdering er et redskap for læring og utvikling
- prinsippet om at alle elever, lærlinger, lærekandidater og voksne har krav på å få vite hva som er målene med opplæringen og hva det legges vekt på i vurderingen av hans/hennes kompetanse
- prinsippet om at tilbakemeldinger underveis skal oppleves motiverende og læringsfremmende
- prinsippet om at elever, lærlinger, lærekandidater og voksne skal delta aktivt i eget lærings- og vurderingsarbeid

Prinsippet om en målrelatert vurderingspraksis handler om at elevene og lærlingene skal få faglig relevante tilbakemeldinger som baseres på kompetansemålene i læreplanen, og ikke på andre hensyn.<sup>4</sup> *Rettferdig vurdering* har flere dimensjoner; Det handler om at det skal være mest mulig like krav for å oppnå ulike karakterer fra skole til skole. Videre skal vurdering skje med utgangspunkt i det samme grunnlaget. Og ikke minst skal elever og lærlinger få tilbakemeldinger i forhold til sine ulike læringsbehov, slik at hver elev og lærling stimuleres til høyest mulig måloppnåelse ut fra sine forutsetninger. Slik er vurdering et sentralt element for å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring.

Informasjon om hva elever og lærlinger mestrer i forhold til målene for opplæringen, gis blant annet i forbindelse med sluttvurdering, dvs. standpunktvurdering, eksamen, fag- og svenneprøve og kompetanseprøve. Sluttvurdering skjer etter endt opplæring på 10. trinn og etter endt opplæring i fag i videregående opplæring. All annen vurdering som ellers skjer i opplæringen har til hensikt å fremme læring. Dette betyr at alle vurderinger underveis, også informasjon fra prøver og kartlegginger, har til hensikt å tilrettelegge for

---

<sup>3</sup> Se blant andre Haugstveit, Sjølie og Øygarden "Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse" (2006) og Dale og Wærness "Vurdering og læring i en elevaktiv skole" (2006)

<sup>4</sup> Av hensyn til lesevennlighet benyttes begrepene elever og lærlinger heretter i rapporten. Begrepene omfatter også lærekandidater og voksne deltakere.

det videre læringsarbeidet. Det er derfor vesentlig at lærere, instruktører, skoleledere og skoleeiere vet hva slags informasjon ulike vurderingssituasjoner, prøver og andre vurderingsverktøy gir om elevenes og lærlingenes kompetanse. Ikke minst er det viktig hvordan denne informasjonen brukes i oppfølging av elevenes og lærlingenes faglige utvikling.

Vurderingskompetanse er en forutsetning for å kunne nyttiggjøre seg ulike typer informasjon om opplæringen – og å bruke denne til det beste for elevenes og lærlingenes videre læring.

Direktoratet mener at denne rapportens tilrådinger samlet sett vil bidra til et helhetlig system for vurdering, der praksis er i tråd med intensjonene i regelverket og fremmer elevene og lærlingenes læring. Dette vil være et viktig virkemiddel for å realisere Kunnskapsloftets målsetting om økt læringsutbytte.

### 3. EN KUNNSKAPSBASERT TILNÆRMING

Arbeidet med å gjennomføre oppdragsbrevet har vært basert på kunnskap om de områdene tiltakene har dreiet seg om. Direktoratet har blant annet satt seg inn i pågående forskning om vurdering i Norge og utlandet. Det har blant annet blitt utarbeidet to kunnskapsoversikter for å identifisere og sammenfatte internasjonal evidens på noen problemstillinger knyttet til arbeidet med oppdragsbrevet.

Internasjonale studier konkluderer med at elevene lærer langt mer effektivt dersom læreren har en formativ vurderingspraksis (vurdering *for* læring) som har fokus på elevenes læringsbehov.<sup>5</sup>

Forslaget til nye forskrifter er langt på vei begrunnet med norsk og internasjonal forskning om læringsfremmende vurdering. Likeledes er gjennomføringen av utprøving av kjennetegn på måloppnåelse i fag basert på dokumentert kunnskap om vurdering og utviklingsarbeid i utdanningssektoren. Direktoratet har også fremskaffet dokumentert kunnskap i arbeidet med oppdraget, blant annet gjennom følgeevaluering og rapporteringene fra skoler og skoleeiere.

Erfaringer og funn fra utprøvingen er dokumentert gjennom;

- Følgeevaluering ved Universitetet i Oslo (delrapport til direktoratet oktober 2008, rapporter til skoler og skoleeiere juni 2008 og februar 2009, og sluttrapport til direktoratet mai 2009 (vedlegg 1)
- Underveisrapporter fra skoleeierne
- Sluttrapporter fra skoleeierne (vedlegg 2)
- Skoleeier- og skolebesøk to ganger i løpet av prosjektperioden
- Samling med 750 lærere og samarbeidspartnere i utprøvingen sept. 2008
- Halvårlige samlinger med skoleeiere og representanter fra fylkesmannen
- Samlinger med kompetansemiljøene i universitets- og høgskolesektoren
- Kartlegging av kompetansebygging i vurdering i lærerutdanningen ved Nettverk for elev- og lærlingvurdering (NELVU)
- Eksempler fra skoler og skoleeiere på [www.skolenettet.no/vurdering](http://www.skolenettet.no/vurdering)
- Kunnskapsoversikten "Gir lovgivning, nasjonale veiledninger og nasjonale programmer retningslinjer for bruk av kjennetegn på måloppnåelse i fag?"<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Blant andre Black & Wiliam "Inside the black box – Raising standards through classroom assessment" (1998)

<sup>6</sup> Kunnskapsoversiktene identifiserer og sammenfatter forskning og dokumentasjon fra Norge og andre land om vurdering. De er utarbeidet etter idé og inspirasjon fra [EPPI-Centre](http://www.eppi-centre.org) i England og [Dansk clearinghouse for uddannelsesforskning](http://www.dansk-clearinghouse-for-uddannelsesforskning.dk). Begge kunnskapsoversikter foreligger på nettsiden [www.skolenettet.no/vurdering](http://www.skolenettet.no/vurdering).

- Kunnskapsoversikten "Hvordan arbeide med å utvikle vurderingskompetanse hos lærere?"

Annen dokumentasjon som er fremskaffet i løpet av oppdragsperioden:

- 165 høringsuttalelser til forskriftene har gitt verdifull dokumentasjon på den store variasjonen i vurderingskompetanse og regelverksforståelse i sektoren
- Evaluering av eksamen våren 2008
- Kartlegging av opplegg for vurdering som allerede er i bruk i kommuner og fylkeskommuner (Rambøll Management 2008) (vedlegg 3)
- Klagesaker i fylkesmannsembetene som har gitt en indikasjon på lærernes læreplanforståelse gjennom hvordan de begrunner standpunkt karakterer
- Elevundersøkelsen, som har flere spørsmål som er direkte knyttet til krav i forskriften og lærernes vurderingspraksis<sup>7</sup>
- Henvendelser fra sektoren om fortolkning av regelverket som gir god informasjon om hvilke utfordringer vi har på vurderingsfeltet
- Gjennom spørsmål og dialog i forbindelse med innlegg om vurdering på samlinger er det samlet inn mye informasjon om hvordan læreplanene forstås og iverksettes i sektoren

Skoleeierne rapporterer i mai 2009 på vegne av 77 læresteder i utprøvingen at det har skjedd en positiv endring i vurderingspraksisen til lærerne. Samtidig viser dokumentasjon at utfordringene som lå til grunn for oppdragsbrevet i 2007 i stor grad fremdeles gjelder.

#### **4. VURDERINGSKULTUR, -PRAKSIS OG -KOMPETANSE**

Temaene vurderingskultur, vurderingspraksis og vurderingskompetanse i oppdragsbrevet omfatter en rekke ulike deloppdrag på ulike områder. Felles for disse er at de er ment å bidra til videreutvikling av vurderingskultur og vurderingspraksis i grunnopplæringen, både når det gjelder underveisvurdering og sluttvurdering.

Etter direktoratets oppfatning omfatter vurdering en rekke aktiviteter som på en eller annen måte forholder seg vurderende til noe; et resultat, et produkt eller en prosess. Det handler om flere spørsmål; hva som skal vurderes, hvordan det skal vurderes, hvem vurderingene er til for, hvem som skal vurdere og hensikten med å vurdere. Mangfoldet kommer til uttrykk i ulike formål med en vurdering, når den gjøres, hvem som har ansvaret for gjennomføringen og oppfølgingen og om kompetanse i vurdering.

Utfordringen for skolene og lærebedriftene handler om å reflektere over disse spørsmålene og hvordan skolens, lærebedriftens, lærernes og instruktørens vurderingskompetanse og vurderingspraksis får konsekvenser for elevenes og lærlingenes læring, motivasjon og selvforståelse. Poenget med å snakke om vurderingskultur, og ikke kun om vurdering eller vurderingspraksis, er at begrepet kultur understreker betydningen av en felles kjerne, en felles måte å tenke og handle på, et fellesskap med bestemte verdier.<sup>8</sup>

*Med vurderingskultur forstår vi hvordan skolen oppfatter og praktiserer vurdering, hva som vurderes, hvem vurderingen får konsekvenser for og hvordan skolen bruker resultatene.*

<sup>7</sup> Resultatene fra Elevundersøkelsen 2007 og 2008 viser at det er en altfor stor andel elever som opplever en vurderingspraksis som ikke i tilstrekkelig grad er i tråd med regelverket. Det gjelder blant annet elevenes mulighet til å vurdere eget arbeid og kvaliteten på de faglige tilbakemeldingene de får av læreren.

<sup>8</sup> Se blant andre Peter Dahler-Larsen "Evalueringkultur: et begrep bliver til" (2006)

Tidens største studie om læring rapporterer at det er kvaliteten på lærernes praksis som er mest avgjørende for gode resultater i klasserommet.<sup>9</sup> Lærerens evne til å skape et tillitsfullt læringsmiljø med fokus på læringsbehov, samarbeidet med elevene og elevenes egenvurdering står øverst på forskerens liste over faktorer som bidrar mest til bedre læringsresultater hos elevene.

Det er gitt nasjonale rammer for vurderingspraksis gjennom ulike styringsdokumenter, først og fremst forskrift til opplæringsloven. Disse angir hvilke prinsipper som skal ligge til grunn når lærere og instruktører planlegger, gjennomfører og vurderer undervisning og læring, og er en referanse når ledere og lærere eller instruktører reflekterer over og begrunner sine handlinger.

Vurderingskulturen kommer til uttrykk gjennom den vurderingspraksisen som utøves; på den måten lærerne og instruktørene arbeider når de:

- er bevisst på læringsmålene, elevenes og lærlingenes læringsbehov og deres arbeid med individuelle fagmål
- operasjonaliserer og kommuniserer målene i læreplanen og beskriver og deler med elevene og lærlingene hva som er eller kan være kjennetegn på måloppnåelse
- gir konstruktive, faglige tilbakemeldinger til elevene og lærlingene som forteller dem om kvaliteten på arbeidet deres og som gir veiledning til videre læring
- involverer elevene og lærlingene i vurderingsarbeidet
- bruker varierte vurderingsformer; for eksempel logg, elev- og læringsamtaler, mappevurdering, egenvurdering, kartleggingsprøver, muntlige presentasjoner, ulike former for skriftlige og muntlige prøver
- samarbeider med kolleger om forståelsen av hvilke faglige krav som skal innfris for å nå målene i læreplanen
- reflekterer over sin egen og skolens vurderingspraksis og drøfter spørsmål om vurdering med kolleger
- involverer foresatte og gjør dem kjent med kjennetegnene og hva som gjelder for å nå kompetansemålene
- justerer opplæringen med utgangspunkt i kunnskap om elevene og hvordan de lærer best
- begrunner valg og handlinger

For at vurdering skal bidra til å fremme elevenes og lærlingenes læring, stiller det bestemte krav til læreres og instruktørers vurderingskompetanse. I St.meld. nr. 11 (2008-2009) *Læreren – rollen og utdanningen* legges OECDs forståelse av kompetansebegrepet til grunn: «A competence is defined as the ability to meet demands or carry out a task successfully, and consists of both cognitive and non-cognitive dimension».<sup>10</sup> OECDs definisjon poengterer at den formelle kompetansen ikke er nok i seg selv, men at kompetansen må manifesteres for å danne grunnlag for utførelse av oppgavene.

Vurderingskompetanse handler både om å bruke metoder og vurderingsformer i praksis, å videreutvikle et fagspråk om vurdering, og å gjøre didaktiske overveielser slik at vurdering står i sammenheng med målene for opplæringen. Det handler også om å kunne etablere en vurderingskultur som har fokus på elevenes og lærlingenes læringsbehov. Det vil si en kultur der det er rom for å prøve og feile og si at man ikke forstår, og for å gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger. Det handler også om å ivareta læringsperspektivet i dialogen med elevene og lærlingene; gjennom konkrete faglige tilbakemeldinger og at elevene og lærlingene får et bevisst forhold til hva de mestrer og videre læringsbehov.

---

<sup>9</sup> Hattie, J.: "Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement" (2009)

<sup>10</sup> DeSeCo 2002



I St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* står det at "lærerens kompetanse er den aller viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring når en ser bort fra elevenes bakgrunn. Læreren må ha både faglig og pedagogisk kompetanse" (s 9). Det står videre at det er behov for mer kunnskap om læringsfremmende vurdering, og om sammenhengen mellom vurderingspraksis på den ene siden og læringsutbytte på den andre siden. Det understrekes i meldingen at læreres praksis må være i tråd med kunnskap og forskning om hva som virker og ikke virker.

## 5. REGELVERKET

Regelverket er et viktig virkemiddel for å kunne oppnå en rettferdig og likeverdig vurdering både underveis og til slutt. Regelverket skal være klart og entydig og støtte opp under Læreplanverket for Kunnskapsløftet og målet om økt læringsutbytte for alle elever og lærlinger.

De første endringene i regelverket i henhold til oppdragsbrev nr 6-07 ble fastsatt i 2007 og dreide seg om grunnlaget for vurdering med og uten karakter og felles karakterbeskrivelser for grunnskolen og videregående opplæring.

Tiltakene knyttet til bestemmelser om vurdering handler om to forhold:

- Endringer i forskrift til opplæringsloven, kap. 3 og 4
- Tilgjengeliggjøring av bestemmelser om individvurdering for brukerne

Forslag til endringer i struktur og innhold i bestemmelsene i kapittel 3 og 4 i forskrift til opplæringsloven og forskrift til privatskoleloven er oversendt departementet i brev av 08.05.09. Direktoratet foreslår blant annet tydelige krav til underveisvurdering. Bestemmelsene tydeliggjør og styrker elevenes og lærlingenes rettssikkerhet når det gjelder vurdering på en bedre måte enn i dag. De viktigste endringene i Utdanningsdirektoratets forslag til nye forskrifter er:

- Ett felles kapittel for grunnskolen og videregående opplæring
- Styrking av underveisvurdering og en vurderingspraksis som har læring som mål
- Styrking av elevenes, lærlingenes, lærekandidatenes og voksnes rettssikkerhet
- Innføring av halvårsvurdering i hele grunnopplæringen
- Innføring av planmessig samtale med eleven minst hvert halvår også i grunnskolen
- Styrking av elevens medvirkning i vurderingsarbeidet i skolen
- Tydeliggjøring av kravene til dokumentering

Høringsinstansene var tydelige på at underveisvurdering er et viktig område og ga positive tilbakemeldinger på at elevenes og lærlingenes læring nå blir fremhevet i forskriften. Svært mange høringsinstanser pekte på behovet for kompetanseheving i forbindelse med at nye forskrifter blir fastsatt og innføringen av disse. Behovet for kompetanse er særlig koblet til styrkingen av underveisvurdering i forslaget til forskriftsendringer, og må ses opp mot ambisjonen om økt regelverksetterlevelse.

Etter at forskriften er fastsatt vil Utdanningsdirektoratet iverksette flere tiltak slik at endringene i forskriften blir spredt i Skole-Norge. Tiltakene skal samlet sett bidra til at nye forskrifter om vurdering blir kjent, forstått og praktisert etter intensjonene av de ulike målgruppene i sektoren. Tiltakene består i:

- å utgi merknadene til bestemmelsene i eget rundskriv
- å arrangere samlinger for ansatte i fylkesmannsembetene, organisasjonene, lærerutdanningene, SRY og faglige råd

- å lage informasjonsfoldere som retter seg mot ulike målgrupper
- å opprette en nettbasert idébank om dokumentering av underveisvurdering.

Det blir dessuten satt i gang etterutdanningstiltak for lærere i vurdering fra høsten 2009 ved minst ti universiteter og høyskoler. Etterutdanningstilbudene har fokus på underveisvurdering og er en del av den statlige etter- og videreutdanningsstrategien. Behovet for økt kompetanse vil også bli sett i sammenheng med den videre satsingen på vurdering i årene fremover.

## 6. UTPRØVING AV KJENNETEGN PÅ MÅLOPPNÅELSE I FAG

Som nevnt viser undersøkelser og erfaringer at elevene ofte blir vurdert i fag på annet grunnlag enn kompetansemålene.<sup>11</sup> Elevundersøkelsen (2007, 2008) viser også at en stor andel av norske elever i mange eller noen fag ikke er gjort kjent med målene for opplæringen og hva som vektlegges i vurderingen.

I oppdragsbrev nr. 6-07 bes direktoratet om å iverksette en bredt anlagt utprøving av ulike modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag. Strukturert kompetansebygging i vurdering i grunnopplæring og lærerutdanning skulle være en del av utprøvingen. I tillegg skulle utprøvingen organiseres med en følgeevaluering for å bidra til dokumentert kunnskap om vurdering. Alle disse tiltakene omtales i dette kapitlet.

Direktoratet har gjennomført utprøving av fire ulike modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag. Utprøvingen startet med åtte pilotskoler høsten 2007. Piloteringen ble avsluttet i november 2007 og ga direktoratet viktige innspill om hvordan utprøvingen burde organiseres. Fra desember 2007 til juni 2009 har 77 læresteder fordelt på 33 skoleeiere (kommuner og fylkeskommuner) i alle fylker i deltatt i utprøvingen.

På barne- og ungdomstrinnet er det utviklet og prøvd ut kjennetegn på måloppnåelse i fagene norsk, matematikk, samfunnsfag og mat og helse på 2., 4., 7. og 10. trinn. I videregående skole er det utviklet og prøvet ut kjennetegn for Vg1 og Vg2 i fagene norsk og matematikk, i tillegg til andre fag innenfor studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogram.

Skoleeiere og læresteder har som del av utprøvingen vært forpliktet til å etablere et samarbeid om kompetansebygging med en lærerutdanning eller annen pedagogisk universitets- eller høyskoleinstitusjon.

Skoleeiere leverte midtveisrapporter i 2008 og sluttrapporter i mai 2009. I sluttrapportene gis blant annet en anbefaling om hvorvidt det bør innføres nasjonale kjennetegn på måloppnåelse, en beskrivelse av erfaringer fra utprøvingen og råd til direktoratet om det videre arbeidet.

Universitetet i Oslo v/ Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling har hatt ansvar for følgeevaluering i tilknytning til utprøvingen. Deres oppdrag har blant annet vært å undersøke hvordan de ulike modellene og bruk av kjennetegn på måloppnåelse i fag har fungert som del av vurderingsarbeidet, og hvordan lærerne har opplevd arbeidet med vurdering og læring som følge av utprøvingen. I tillegg skulle de gi råd til direktoratet om oppfølgingen av utprøvingen av kjennetegn på måloppnåelse på nasjonalt nivå. Sluttrapport fra UiO ble levert direktoratet 15. mai 2009.

<sup>11</sup> Se blant andre Haugstveit, Sjølie og Øygarden "Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse" (2006) og Dale og Wærness "Vurdering og læring i en elevaktiv skole" (2006)

Totalt budsjett for utprøvingen har vært på kr 10 millioner årlig. Alle skoleeiere har fått en mindre sum i stimuleringsmidler per lærested. De fleste har benyttet disse til frikjøp av lokal prosjektleder og lærere, reiser til samlinger og kompetansebygging. Direktoratet har arrangert fem oppstartsamlinger, tre skoleeiersamlinger, to samlinger for kompetansemiljøene, en erfaringsdelingssamling midtveis og en sluttsamling. I tillegg til følgeevalueringen, er det gjennomført to kartlegginger i løpet av utprøvingen.

### 6.1 Modellene i utprøvingen

Skolene har prøvd ut fire ulike modeller for kjennetegn på måloppnåelse:

- A:** Skolene *utvikler selv og prøver ut* kjennetegn på høy og lav måloppnåelse på årstrinn med kompetansemål på barnetrinnet
- B:** Skolene *prøver ut* ferdigstilte eksempler på kjennetegn på høy måloppnåelse på årstrinn med kompetansemål på barnetrinnet
- C:** Skolene *prøver ut* ferdigstilte eksempler på kjennetegn på høy og lav måloppnåelse på årstrinn med kompetansemål på barnetrinnet
- D:** Skolene *utvikler selv og prøver ut* kjennetegn på måloppnåelse i ulike fag knyttet til karakterskalaen. Kjennetegnene utvikles på årstrinn med karakter og med utgangspunkt i de generelle karakterbeskrivelsene i forskriften. Det skal utvikles kjennetegn felles for karakterene 6 og 5, felles for karakterene 4 og 3 og for karakteren 2.

De ferdigstilte eksemplene på kjennetegn i modell B og C ble utarbeidet av Utdanningsdirektoratet i samarbeid med faggrupper bestående av lærere og fagpersoner fra universiteter og høyskoler.

På barnetrinnet prøvde noen skoler ut ferdigstilte eksempler på nasjonale kjennetegn (modell B og C), mens andre utviklet kjennetegn selv (modell A). Bakgrunnen for dette var å få erfaringer med hvordan skolene opplevde henholdsvis å bruke eksempler på nasjonale kjennetegn som utgangspunkt for vurderingsarbeidet, og å utarbeide kjennetegn uten nasjonale beskrivelser å støtte seg til.

Noen skoler prøvde ut kjennetegn på høy og lav måloppnåelse (C), mens andre prøvde ut bare for høy måloppnåelse (B). Bakgrunnen for dette var å få erfaringer med hvordan disse ulike modellene fungerte som utgangspunkt for vurderingsarbeidet. Det var også en ambisjon å vurdere om modellen med kjennetegn kun på høy måloppnåelse kunne bidra til å gi et tydelig signal om hva et høy ambisjonsnivå innebærer. I tillegg skulle det vurderes om det er hensiktsmessig å lage beskrivelser på flere nivåer på barnetrinnet, i og med at det ikke gis karakterer på disse trinnene.

I modell D (ungdomstrinn og videregående opplæring) skulle lærestedene utvikle kjennetegn med utgangspunkt i de generelle karakterbeskrivelsene i karakterskalaen. Dette fordi kjennetegnene på disse trinnene er knyttet til sluttvurdering ved at de formuleres etter endt opplæring på 10. trinn og Vg1 og Vg2. Karakternivåene ble slått sammen slik at beskrivelsene ikke skulle legge uhenktsmessig detaljerte føringer for sluttvurderingen. Det ble også tillagt vekt at vurderingsveiledningene til sentralt gitt eksamen inneholder kjennetegn på måloppnåelse som er formulert felles for karakterene 6 og 5, 4 og 3 og alene for karakteren 2. Fordi karakternivå 1 definerer ikke bestått nivå i videregående og ikke på ungdomstrinnet, og modell D var felles for ungdomstrinn og videregående, skulle det ikke formuleres kjennetegn for karakteren 1.

### 6.2 Prinsipper for utforming av nasjonale kjennetegn på måloppnåelse

Prinsippene som lå til grunn for arbeidet med kjennetegn i utprøvingen var at kjennetegnene skal utvikles/er utviklet:

- med utgangspunkt i kompetansemål i læreplaner for fag (LK06)

- for høy og lav måloppnåelse (modell B kun høy) på 2., 4. og 7. årstrinn (på barnetrinnet), og med utgangspunkt i karakterskalaen (ungdomstrinn og videregående).
- slik at de beskriver hva elevene mestrer, og ikke hva elevene ikke mestrer
- for grupper av kompetansemål i læreplanen, og ikke for hvert enkelt kompetansemål
- slik at de samlet sett gjenspeiler kompetansemålene i faget
- slik at de kan være et utgangspunkt for lokal tilpasning og bearbeiding (nasjonale kjennetegn forholder seg til måloppnåelse på bestemte tidspunkt i opplæringen: endt opplæring på 2., 4., 7., 10. trinn og i vgo, og skal være et utgangspunkt for utarbeiding av lokale kriterier eller kjennetegn på måloppnåelse underveis)

I utprøvingen har skillet mellom kompetansemål og nasjonale kjennetegn blitt definert slik at kompetansemålene angir hva elevene skal kunne mestre etter endt opplæring på ulike trinn, mens kjennetegnene skal beskrive *kvaliteten* på det eleven mestrer i forhold til kompetansemålene (jf. veiledningsheftet til utprøvingen). På denne måten har kompetansemål og kjennetegn ulike funksjoner; hhv utgjøre *grunnlaget* for vurdering og gi støtte til å vurdere *ulik måloppnåelse* ut fra kompetansemålene. Videre har det stått sentralt at kjennetegn beskriver hvordan elevene *viser* kompetansen sin, slik at de kan være en støtte til å gjenkjenne kompetanse hos elevene.

### 6.3 Sluttrapport fra følgeevalueringen mai 2009

I sluttrapporten fra følgeevalueringen fra Universitetet i Oslo (vedlegg 1) presenteres funn knyttet til læreres, skolelederes og skoleeieres erfaringer med utvikling og bruk av kjennetegn på måloppnåelse som del av vurderingsarbeidet. Det er også samlet inn elevdata. Tilbakemeldinger til elevene, kompetanseutvikling og læreres prinsipielle syn på vurdering er sentrale temaer. Videre foreligger det analyser av direktoratets ferdigstilte eksempler på kjennetegn (modell B og C) og kjennetegn skoler har utviklet (modell A og D). Rapporten inneholder også anbefalinger til direktoratet.

Rapporten anbefaler:

- en strategi hvor samarbeid om elevvurdering på og mellom skoler bør stå sentralt i arbeidet for en bedre vurderingskultur i norsk skole, og at elevene får en større og mer forpliktende rolle i vurderingsarbeidet enn i dag
- at begrepet "kjennetegn", slik det er brukt i utprøvingen, erstattes av betegnelsen "kriterier" og at en streng dikotomi mellom vurdering *for* og *av* læring unngås ved å presisere at mange vurderingssituasjoner og – former både har formative og summative elementer
- at det utarbeides nasjonale kriterier, med mulighet for lokal bearbeidelse og tilpasning. Det påpekes imidlertid at utarbeiding av nasjonale kriterier er forbundet med mange utfordringer, og at det i en evt. videre prosess er behov for avklaringer når det gjelder vesentlige punkter. Eksempler på momenter som bør formidles tydelig i det videre arbeidet, er at læreplanens kompetansemål er mål ved skoleårets avslutning, hvordan vurdering gjennom skoleåret skal forholde seg til målene, og at innsats, utholdenhet, interesse etc. er viktige forutsetninger for å nå kompetansemål, men at det er kompetansemålene som er grunnlaget for vurdering i fag
- at det må være lett å se sammenhengen mellom kriterier for kompetansemål og karakterskalaen, eksamen og eksamensveiledninger, samt mestringsnivåer for nasjonale prøver, og det frarådes at kriteriene utformes slik at de implisitt lager en ny struktur i faget
- at alle fag i grunnskolen ses på som like relevante når det gjelder å utvikle kriterier for kompetansemål
- en satsing på kompetanseheving innen elevvurdering i universitets- og høyskolesektoren for å kunne ivareta behovet for kompetent og relevant veiledning i skolen i tråd med gjeldende prinsipper

- mer norsk forskning på vurderingsområdet, både angående teoretiske analyser og empiriske studier med fokus på praksisfeltet

Det advares mot for tidkrevende og detaljerte krav til dokumentasjon og rapportering om vurderingsresultater.

Avslutningsvis vises det til at det å få på plass et godt og helhetlig system for elevvurdering som både er læringsfremmende, faglig relevant og rettferdig, er et svært viktig veivalg for norsk skole. For lærerne er det avgjørende at de får et godt verktøy til hjelp i elevvurderingen. Det vises til at all erfaring tyder på at forskrifter i seg selv ikke er tilstrekkelig for å skape en god og enhetlig vurderingskultur, fordi et slikt dokument alltid vil være gjenstand for ulik fortolkning og ulike subkulturer. Derfor blir det et viktig spørsmål hvordan man gjennom eksempler, veiledning, praktisering, samarbeid og tilbakemelding kan bidra til å oppnå et godt tolkningsfellesskap.

#### **6.4 Skoleeierreporter mai 2009**

I sluttrapportene fra skoleeierne sier et stort flertall at de ønsker nasjonale kjennetegn, og at de må være veiledende. De sier imidlertid at det må være en forutsetning for innføring av kjennetegn at de følges av veiledningsmateriell og en implementering som ligner på den i utprøvingen.

Alle skoleeiere rapporterer om at deltakerne har lært mye av å delta i prosjektet, og at arbeidet i stor grad har bidratt til å endre praksis på lærestedene. Praksisendringen går ut på:

- at lærerne har fått økt kjennskap til kompetansemålene og erfaring med hvordan vurdering kan foregå med utgangspunkt i disse
- at vurderingsarbeidet er blitt forenklet og tidsbesparende for lærerne når de først har satt i seg inn i hvordan de kan jobbe med kjennetegn på måloppnåelse
- at vurderingen er blitt mer oversiktlig for alle – bl.a. kollegaer, elever og foresatte
- at lærerne er tydeligere på hva som er læringsmålene og på kriterier/kjennetegn på måloppnåelse
- økt grad av tolkningsfellesskap og erfaringsutveksling
- at arbeidet har bidratt til større grad av elevinvolvering og økt forståelse hos elevene av egen læringsprosess og hva de blir vurdert i forhold til
- mer og bedre faglige tilbakemeldinger til elevene
- at endringene i praksis kan se ut til å ha positiv effekt på elevenes læring og motivasjon
- at mange av de som har prøvet ut modell B (kun høy måloppnåelse) har endret undervisningen og oppgavene til elevene slik at de tilrettelegger for at elevene kan oppnå høy måloppnåelse

Det som fremheves som viktig for endringene har vært en aktiv involvering av skoleeiere og universitets- og høyskoleinstitusjoner, at skoleledelsen prioriterer arbeidet og tilrettelegger for samarbeid og tolkningsfellesskap innad på og mellom skoler, og at det settes av tilstrekkelig tid og ressurser. Det har også vært viktig at nasjonale myndigheter fulgte opp, både gjennom midler og ved deltakelse i/organisering av nettverk, og at alle involverte opplevde at de var med på et utviklingsarbeid uten noen fasit på forhånd.

For mer utfyllende oppsummering, se vedlegg 2.

#### **6.5 Direktoratets vurdering**

Både sluttrapporter fra skoleeiere og fra følgeforskningen tilsier at innføring av nasjonale kjennetegn kan være hensiktsmessig for å støtte opp om vurderingsarbeidet, forutsatt at dette i tillegg følges av veiledning og kompetanseutvikling. Videre følger direktoratets vurdering av sentrale problemstillinger knyttet til innføring av nasjonale kjennetegn.

### 6.5.1 Behov for støtte i vurderingsarbeidet

Læreplaner for fag i Kunnskapsløftet inneholder kompetansemål som beskriver hva elevene skal mestre etter endt opplæring på ulike trinn. Kompetansemålene er utformet slik at de fleste elever skal kunne nå dem, men med ulik måloppnåelse. Videre er de utgangspunkt for vurdering av elevenes måloppnåelse. Dette forutsetter at lærere kan beskrive mestring på ulike nivåer i forhold til målene i læreplanen og identifisere ulik måloppnåelse hos elevene.

I forkant av utviklingen av læreplaner for Kunnskapsløftet ble det diskutert hvorvidt disse skulle inneholde kompetansebaserte vurderingskriterier i fag. Det ble imidlertid besluttet at vurderingskriterier ikke skulle inngå i læreplanene, men at kompetansemålene skulle ligge til grunn for vurdering av elevenes og lærlingenes grad av måloppnåelse:

*"(...) Målene i læreplanene for fag må være utformet slik at elevene vurderes ut fra disse. Det vil derfor være nødvendig at det både på lokalt nivå og i forbindelse med nasjonale prøver utvikles vurderingsstandarder eller -kriterier"* (St. meld. nr. 30 2003-2004).

Kompetansemålene skulle inneholde et klart budskap om hva eleven/lærlingen skulle kunne, bl.a. slik at de kunne være utgangspunkt for vurdering av elevenes og lærlingenes måloppnåelse.<sup>12</sup>

Det er likevel flere grunner til å vurdere om det er behov for mer støtte til vurdering av elevenes måloppnåelse.

I delrapport fra Universitetet i Oslo i forbindelse med Evalueringen av Kunnskapsløftet vises det til at det kan være en utfordring for skoler og skoleeiere å utforme konkrete lærings- og vurderingssituasjoner med utgangspunkt i kompetansemålene slik de er formulert i LK06.<sup>13</sup> I samme rapport vises det til at det er store variasjoner mellom skoleeiere når det gjelder å støtte skolene i implementeringen av nye læreplaner. Mange skoleeiere i utprøvingen gir tilbakemelding om at det er krevende å forstå hvordan man kan vurdere elevene i forhold til kompetansemålene, og spesielt hva som kjennetegner *ulik* måloppnåelse.

Direktoratet har også opplevd stor etterspørsel etter nasjonale standarder eller kriterier som kan være til hjelp for eksempel i forbindelse med fastsetting av standpunktkarakterer og ved klagebehandling.

Det er flere forhold som kan forklare hvorfor lærere opplever det som vanskelig å bruke kompetansemålene som utgangspunkt for vurdering. Lærerne er ofte usikre på hvilke krav som skal stilles til ulik måloppnåelse. Videre er kompetansemålene for grunnskolen formulert etter hovedtrinn. Bakgrunnen for dette var at elevene utvikler seg i ulikt tempo, og at det skulle gis rom for tilpasset opplæring. Dette gjør at det er ekstra krevende for lærere å vurdere elevene på trinn der det ikke er formulert mål i de nasjonale læreplanene.

Flere skoler og skoleeiere som har deltatt i prosjektet mener at kompetansemålene er utydelige, og at dette forsterker utfordringene for vurderingsarbeidet. Flere videregående skoler ønsker tydeligere mål i fagene, mens enkelte grunnskoler mener at det fra nasjonalt nivå bør utvikles kompetansemål for hvert årstrinn.

Læreplanene for Kunnskapsløftet skulle være mindre omfattende og detaljert enn tidligere, og gi større frihet til lokalt nivå når det gjelder valg av innhold og arbeidsmåter. Dette står til en viss grad i motsetning til det å formulere kompetansemål som oppleves som konkrete og tydelige. I og med at LK06 gir mindre konkrete holdepunkter for det

<sup>12</sup> Retningslinjer for arbeid med læreplaner for fag (15.06.05)

<sup>13</sup> Engelsen, Britt U. "Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter" (2008)

lokale arbeidet, stilles det krav til lærerne og det lokale læreplanarbeidet. Imidlertid kan felles tolkning og refleksjon på lokalt nivå bidra til å utvikle den nødvendige kompetansen.

Det er igangsatt tiltak for å gi mer støtte til implementeringen av læreplanene, slik foreløpige funn og tilbakemeldinger fra sektoren tilsier at det er behov for. For eksempel utvikles det veiledninger til læreplaner for fag, som har til hensikt å støtte opp om det lokale læreplanarbeidet, og gi eksempler på hvordan man kan legge opp et lokalt arbeid i forhold til denne typen læreplaner.

Dersom det hadde vært formulert mål for hvert årstrinn i læreplanen, kunne dette muligens ha vist tydeligere krav til progresjon i elevenes utvikling. Samtidig er det ikke sikkert at kompetansemål for hvert årstrinn ville gjort det enklere å vurdere *ulik* måloppnåelse hos elevene.

Nasjonale kjennetegn kan være et utgangspunkt for bevisstgjøring og diskusjon på lokalt nivå om hva ulike måloppnåelse innebærer og hvordan man gjenkjenner kompetanse på ulikt nivå. Både skoler og skoleeiere i utprøvingen oppgir at arbeid med kjennetegn på måloppnåelse har bidratt til at lærerne har fått økt forståelse for kompetansemålene i LK06 og hva disse innebærer for vurdering av elevenes måloppnåelse.

### **6.5.2 Nasjonale kjennetegn som støtte for underveis- og sluttvurdering**

Prinsippene for utformingen av nasjonale kjennetegn har vært at disse må utformes i forhold til mål i de nasjonale læreplanene, og være knyttet til flere enn ett enkelt kompetansemål. Bakgrunnen for dette er bl.a. at de ikke skal gripe inn i lokale valg, og at *for* detaljerte nasjonale kjennetegn kan føre til fragmentering. I tillegg har det vært en intensjon at kjennetegnene skal hjelpe lærerne når de skal vurdere elevenes samlede kompetanse i faget.

I skoleierrapportene melder mange skoler, spesielt grunnskoler, om at det er uklart hvordan kjennetegn som er av generell og overordnet karakter kan være til nytte i det daglige læringsarbeidet, for eksempel for å gi elevene læringsfremmende tilbakemeldinger på konkrete oppgaver eller aktiviteter. Dette er også et funn fra følgeevalueringen.

På ungdomstrinn og i videregående opplæring er nasjonale kjennetegn relatert både til kompetansemål etter endt opplæring og til de generelle karakterbeskrivelsene i forskriften. Derfor vil nasjonale kjennetegn gi mer direkte støtte til sluttvurdering enn underveisvurdering.

### **Kjennetegn og sluttvurdering**

Til sentralt gitt eksamen er det flere tiltak som bidrar til å støtte opp om fastsetting av karakterer. Bl.a. er det utarbeidet kjennetegn på måloppnåelse som del av vurderingsveiledningene. Veiledningene har nettopp til hensikt å tydeliggjøre hva som kreves for å oppnå de ulike karakterene til eksamen, og dermed å sikre en likere vurdering. I tillegg gjennomføres sensorskolering som et tilbud for alle sensorer for å opparbeide et tolkningsfellesskap. Direktoratets erfaring er at disse tiltakene fungerer godt, og har bidratt til å utvikle kompetanse og tolkningsfellesskap når det gjelder sluttvurdering.

Eksamen er imidlertid ikke knyttet til alle kompetansemål i læreplanen, men er avhengig av eksamensform og hva som kan prøves i løpet av et gitt antall timer. For eksempel kan ikke skriftlig eksamen dekke muntlige kompetanser i faget.

Når det gjelder fastsetting av standpunktkarakter, er det forhold som tyder på at det er noe ulike praksis for dette. Statistikk fra fylkesmannsembetene viser at flertallet av elevene som klager får medhold. Årsaken til dette er blant annet at begrunnelsen for

karakteren ofte er mangelfull, eller at andre elementer enn kompetansemålene er lagt til grunn for vurdering i fag, for eksempel orden og innsats.

Direktoratet vurderer det slik at det er behov for mer støtte til og kompetanseheving i forbindelse med standpunktvurdering.

I skoleeierapportene vises det til at kjennetegn på måloppnåelse oppleves som nyttige i vurderingsarbeidet, at de bidrar til mer lik praksis for fastsetting av karakterer og at de gir økt fokus på vurderingsgrunnlaget. I tillegg melder et stort flertall av skolene at de har fått større fokus på å involvere elevene i vurderingsarbeidet, og på å gjøre elevene kjent med hva som vektlegges i vurderingen. Dette har medført at elevene opplever vurderingen som mer rettferdig.

Et innspill fra skoleeierne er at innføring av nasjonale kjennetegn kan medføre et forsterket fokus på sluttvurdering og summativ vurdering, på bekostning av formativ vurdering og vurdering for læring. Det er viktig å ta hensyn til dette i det videre arbeidet med utvikling av vurderingspraksis, fordi det er dokumentert store behov for en mer læringsorientert vurderingspraksis

Et annet innspill fra skoleeierne er at for generelle kjennetegn ikke vil bidra til større likhet når det gjelder karaktersetting på tvers av skoler. Det er imidlertid verken mulig eller ønskelig å utvikle kjennetegn som gjør læreres profesjonelle vurderinger overflødige. Nasjonale kjennetegn skal ikke fungere som en "oppskrift" for vurdering, i den forstand at lærere kan krysse av for hva elevene kan og ikke kan, og deretter summere dette til en karakter. Nasjonale kjennetegn kan bidra til å sikre mer lik og rettferdig vurderingspraksis først og fremst fordi elevene i større grad gjøres kjent det som vektlegges i vurderingen, og ved at de vurderes med utgangspunkt i kompetansemålene, i stedet for på bakgrunn av andre forhold. På denne måten vil det på sikt kunne bli mindre forskjeller mellom skoler når det gjelder hvordan standpunkt karakteren settes.

Utdanningsdirektoratet mener at nasjonale kjennetegn på måloppnåelse kan støtte opp om sluttvurdering ved å:

- fungere som nasjonalt gitte faglige "referanser" for fastsetting av ulike karakterer, i den forstand at de konkretiserer hva som kreves for å oppnå de ulike karakterene knyttet til konkrete fag
- bidra til mer *rettferdig* praksis, både fordi at de vil konkretisere krav til ulike karakterer (jf. over), men også fordi de kan bidra til at vurdering baseres på kompetansemålene i faget, i stedet for på annet grunnlag
- bidra til å synliggjøre sammenhengen mellom kompetansemålene i faget, i og med at de beskriver måloppnåelse knyttet til *flere* kompetansemål

### **Kjennetegn og underveisvurdering**

Forskning på vurdering har vist at dersom vurdering skal fungere som et redskap for læring og videre utvikling, må fokuset rettes mot vurdering som skjer underveis i en læringsprosess.<sup>14</sup> Det er også forskning som peker på fordeler med å bruke vurderingskriterier i underveisvurderingen.<sup>15</sup> For eksempel kan kriterier bidra til at lærere og elever kan tenke klarere om læringsmålene, at uklarheter om vurdering reduseres, at det blir lettere for elevene å vurdere sitt eget arbeid og støtte mindre erfarne lærere i å få tilgang til kunnskap som ellers ville vært "taus". Erfaringer fra andre land viser at

---

<sup>14</sup> Se blant annet Black & William "Inside the black box – Raising standards through classroom assessment" (1998) og "Assessment for learning in the classroom" i Assessment and Learning (2006), s. 14-44

<sup>15</sup> Se for eksempel Sadler, R. (1989) "Formative assessment and the design of instructional systems" i Instructional Science **18** (1989), s. 119-144, Black og William (1998) (se fotnote over)



arbeid med kriterier for vurdering kan bidra til å støtte elevenes læringsprosess, og til økt måloppnåelse og motivasjon hos elevene.<sup>16</sup>

Dette er i tråd med innspill fra skoleeiere og skoler. Mange viser til at arbeid med kjennetegn har bidratt til større læreplanforståelse og større grad av tolkningsfellesskap rundt vurdering. I tillegg melder mange lærere om at de i større grad har involvert elevene i vurderingsarbeidet og læringsprosessen.

Følgeevalueringen påpeker at mange skoler har utviklet "lokale" varianter av kjennetegn, i stedet for kjennetegn som kan brukes nasjonalt. På bakgrunn av dette gir utprøvingen i realiteten ikke grunnlag for å konkludere med at *nasjonale* kjennetegn har bidratt til å endre vurderingspraksis. Samtidig viser både evalueringen og skoleeierreportene at prinsippene som har ligget til grunn for arbeidet med nasjonale kjennetegn, har vært en god innfallsvinkel for refleksjoner om hva ulik måloppnåelse innebærer, og hvordan vurdering kan bli mer faglig relevant og bidra til læring.

I forbindelse med underveisvurdering kan det skilles mellom vurdering *av* og *for* læring. Vurdering *av* læring handler om å kartlegge elevenes faglige nivå på et gitt tidspunkt, for å få informasjon som grunnlag for bl.a. tilpasset opplæring. Vurdering *for* læring handler om konkrete tiltak i den daglige opplæringen som har fokus på elevenes læring og faglige utvikling. Når mange skoler argumenterer for at nasjonale kjennetegn er for generelle og overordnet, handler dette om at de er lite egnet til å kunne brukes direkte i undervisningen og som grunnlag for kommunikasjon med og tilbakemeldinger til elevene. Mange melder om at de først og fremst har behov for konkrete verktøy som kan brukes direkte i dette arbeidet.

I og med at nasjonale kjennetegn er knyttet til mål etter endt opplæring på ulike trinn, kan de først og fremst være grunnlag for å få oversikt over elevenes kompetanse på visse tidspunkt i opplæringen, dvs. for vurdering *av* læring på disse tidspunktene. Dette er viktig for å få oversikt over elevenes kompetanse og ferdigheter, som grunnlag for å tilrettelegge for videre læring. Når det gjelder det kontinuerlige vurderingsarbeidet, vil ikke nasjonale kjennetegn kunne brukes direkte. De kan imidlertid være utgangspunkt for diskusjon om hva ulik måloppnåelse innebærer, og fungere som eksempler på hvordan man kan formulere mer konkrete kjennetegn. Slik kan de også komme til nytte i det løpende arbeidet med vurdering *av* og *for* læring.

Erfaringer og funn fra utprøvingen gir imidlertid også grunnlag for å peke på mulige uheldige konsekvenser av å innføre nasjonale kjennetegn:

Innføring av kjennetegn kan komme til å signalisere at det sentrale er å plassere elevene på bestemte nivåer for måloppnåelse. Dette kan bidra til å opprettholde en vurderingspraksis med et summativt preg, i stedet for å forsterke vurdering som en integrert del av det daglige læringsarbeidet og perspektivet på vurdering *for* læring. Det er derfor viktig at det kommuniseres tydelig på hvilken måte nasjonale kjennetegn kan komme til nytte i vurderingsarbeidet, og hvordan vurdering kan bidra til å fremme læring.

Mange skoler understreker at det å utvikle kjennetegn er et tidkrevende arbeid. Noen uttrykker bekymring for at nasjonale kjennetegn kan medføre et fokus på å produsere store mengder skriftlige dokumenter med lokalt "nedbrutte" kjennetegn, til fordel for det praktiske arbeidet med vurdering. En del skoler peker imidlertid på at skriftliggjøring har ført til økt tolkningsfellesskap i forhold til hva som vektlegges i vurderingen i fagene.

Følgeevalueringen viser til at nye prinsipper for vurdering kan bli en "tidstyv" med formell og detaljert rapportering om grader av måloppnåelse. Dette gjelder særlig i

---

<sup>16</sup> Carolyn Hutchinson, Louise Hayward: "The journey so far: assessment for learning in Scotland" (2005)

forhold til krav om skriftlig dokumentasjon og hyppig rapportering. De peker på at utfordringen er å utvikle et system som er gjennomførbart i praksis, og at ikke krav om dokumentasjon stjeler unødig tid fra det viktige vurderingsarbeidet som skjer i klasserommet.

Skolverket gjorde følgende oppsummering i etterkant av innføringen av betygs-kriterier i Sverige:<sup>17</sup>

*”Att göra lokala bearbetningar av de nationella målen som skal uppnås och betygs-kriterierna innebär således inte främst att dessa ”bryts ner” eller att nya mer detaljerade kriterier utformas. Utgångspunkten är istället att relatera den planerade undervisningen till de nationella målen och kriterierna, dvs tolka dessa utifrån det innehåll och det arbetsätt som läraren beslutat om tillsammans med eleverna. Det kollegiale samtalet – på skolan och mellan lärare på olika skolor – är et viktigt inslag för att betygssättning ska bli så rättvis och likvärdig som möjligt”.*

Det blir derfor sentralt at direktoratet understreker at arbeidet med kjennetegn ikke nødvendigvis innebærer at det må utarbeides formelle og detaljerte skriftlige kjennetegn for enhver opplæringsaktivitet. Den primære hensikten må være at kjennetegn skal støtte arbeidet med mål, vurdering og læring, og den daglige kommunikasjonen med elevene.

Direktoratet mener at nasjonale kjennetegn på måloppnåelse kan støtte opp om undervisvurdering ved å:

- bidra til å tydeliggjøre hva ulike måloppnåelse i fagene innebærer, og slik sett være til støtte for at lærere kan gjenkjenne ulike måloppnåelse hos elevene
- fungere eksemplarisk for det lokale vurderingsarbeidet, og som utgangspunkt for et tolkningsfellesskap for vurdering
- bidra til mer *rettferdig* og *faglig relevant* praksis, på den måten at de kan føre til større bevissthet om grunnlaget for vurdering, og til at elevene i større grad får tilbakemelding om hva de mestrer i forhold til kompetansemålene
- være utgangspunkt for refleksjon om hva slags tilbakemeldinger elevene faktisk får og på hvilket grunnlag tilbakemeldinger gis

Direktoratet vurderer det slik at nasjonale kjennetegn kan være til støtte i vurderingsarbeidet. Kjennetegnene vil være direkte anvendbare i forbindelse med sluttvurdering. For undervisvurdering vil de først og fremst ligge til grunn for vurdering av læring på visse årstrinn i opplæringen. Samtidig kan de fungere som utgangspunkt for arbeid med utvikling av kjennetegn på andre trinn og for mer konkrete vurderingssituasjoner. De kan også bidra til refleksjon om hva som vektlegges i vurderingen av elevene og for hva slags faglig relevante tilbakemeldinger som kan gis, som grunnlag for videre læring.

### **6.5.3 Bindende eller veiledende nasjonale kjennetegn**

Et klart flertall av skoleeiere og skoler som ønsker nasjonale kjennetegn, mener disse bør være veiledende. Flere trekker fram at dette er i tråd med Kunnskapsloftets vektlegging av lokal frihet og tillit til lærernes profesjonalitet. Mange understreker at utvikling av kvalitet i vurderingsarbeidet forutsetter et felles tolkningsarbeid mellom lærere på den enkelte skole, og at det i et slikt arbeid må være rom for justeringer og lokale varianter. Mange peker på viktigheten av at skolene får et eierforhold til kjennetegnene. Dersom bindende kjennetegn oppleves som en innføring ”ovenfra og ned”, kan det medføre at de ikke vil bli brukt, og at de ikke sees i relasjon til videreutvikling av vurderingspraksis.

---

<sup>17</sup> Skolverket: *”Likvärdig bedömning och betygssättning”* (2005), s. 25

Noen argumenterer imidlertid for at veiledende kjennetegn ikke vil sikre rettferdighet i samme grad som bindende. Imidlertid vil direktoratet understreke at nasjonale kjennetegn alene ikke kan sikre rettferdig vurdering. Minst like viktig for rettferdig vurdering er at skolene utvikler en tolkningsfelleskap rundt vurdering, at lærere og elever utvikler større bevissthet om vurderingsgrunnlaget og at vurdering baseres på kompetansemålene i stedet for på andre forhold. Anbefalinger fra følgeevalueringen underbygger dette argumentet, ved å vise til at en mer enhetlig vurderingskultur krever utvikling av tolkningsfelleskap gjennom veiledning, praktisering og samarbeid på lokalt nivå.

Dersom det innføres bindende nasjonale kjennetegn, dvs. som del av læreplanen som forskrift, vil dette innebære at vurderingsgrunnlaget i forskriften må utvides til å omfatte kjennetegn på måloppnåelse, i tillegg til kompetansemålene. Nasjonale kjennetegn som har status som veiledende, vil ikke være en del av læreplanforskriften. Dermed vil dette heller ikke medføre at grunnlaget for vurdering i fag, slik det er beskrevet i forskriften, må endres.

Direktoratets erfaring fra implementeringen av LK06, som også understrekes i følgeevalueringen, er at det er en utfordring å formidle hva et målrelatert vurderingsprinsipp innebærer, spesielt på barnetrinnet. En konsekvens av å endre vurderingsgrunnlaget, kan være at dette kan virke forvirrende. I tillegg er det en utfordring å formidle forskjellen på mål og kjennetegn dersom begge er del av vurderingsgrunnlaget. F.eks. vil det være uheldig dersom kjennetegnene forstås som en prioritering av det viktigste innholdet i kompetansemålene.

I Sverige er betygsriteriene bindende.<sup>18</sup> Imidlertid utgjør kriteriene på laveste nivå der en grense som gir juridisk grunnlag for rett til spesialundervisning. Kjennetegn på måloppnåelse i Norge er derimot ikke knyttet til en slik minstekravsfunksjon, men skal være en støtte i vurderingsarbeidet.

På grunnlag av utprøvingen vet vi ikke nok om hvordan nasjonale kjennetegn brukes i praksis (jf. sluttrapport fra følgeevaluering). Nasjonale kjennetegn som evt. utformes i fag som foreslås senere i rapporten, vil ikke være prøvd ut på forhånd. Direktoratets vurdering er at nasjonale kjennetegn bør være *veiledende*, slik at de kan justeres ved behov. På den måten kan vi tilby sektoren en støtte til kravet i forskriftens § 3-1, fjerde ledd og samtidig støtte opp om videre læring og utvikling på alle nivåer i utdanningssektoren i tiden fremover.<sup>19</sup>

#### **6.5.4 Modell for nasjonale kjennetegn**

I utprøvingen er det prøvd ut modeller som inneholder kjennetegn for *ulik* måloppnåelse, jf. oppdraget om å prøve ut modeller for å beskrive *kvalitet* på måloppnåelse. Forskning og dokumentasjon fra andre land viser at det finnes alternative måter å gi støtte til å vurdere måloppnåelse på.

En alternativ modell kan være å utvikle *nivåuavhengige kriterier* som beskriver dimensjoner som skal vektlegges i vurderingen, i stedet for hva som kjennetegner måloppnåelse på bestemte nivåer. Noen skoler i utprøvingen har gitt eksempler på hvordan dette kan løses, f.eks. i norskfaget.

Et tredje alternativ er å utvikle generelle beskrivelser av hva som kjennetegner *progresjonen* i et fag, det vil si hvordan elevens kompetanse utvikler seg langs ulike

---

<sup>18</sup> I det nylig igangsatte læreplanarbeidet i Sverige er begrepet betygsriterier erstattet med "kunnskapskrav", jf. "Oppdrag at utarbeta nya kursplaner och kunnskapskrav för grundskolan och motsvarande skolformer m.m.", U2009/312/S

<sup>19</sup> Direktoratet har anbefalt overfor Kunnskapsdepartementet i brev av 8.5.2009 vedr. endringer i forskrift til opplæringsloven at det skal være kjent og tilgjengelig for eleven, lærlingen og lære kandidaten hva som er målet med opplæringen og hva som vektlegges i vurderingen av hans eller hennes kompetanse.

dimensjoner fra lav til høyere måloppnåelse.<sup>20</sup> Slike beskrivelser forholder seg ikke til avgrensede nivåer, og gir dermed ikke standarder eller referanser for måloppnåelse på et bestemt nivå. De kan likevel gi støtte for vurdering av elevenes måloppnåelse i fag, spesielt når det gjelder underveisvurdering.

Nasjonale kjennetegn for sluttvurdering som tar utgangspunkt i karakterskalaen, må være knyttet til definerte nivåer for måloppnåelse. Direktoratet mener at nasjonale kjennetegn så langt det lar seg gjøre bør utvikles ut fra samme tankegang og lest på tvers av trinn, og at kjennetegn for barnetrinnet derfor også bør utvikles som beskrivelser av ulike måloppnåelse.

I mange skoleierrapporter vises det til skalaen og mestringsbeskrivelsene for nasjonale prøver, og at kjennetegn bør utvikles på samme måte som disse. Begrunnelsen for dette er at mestringsbeskrivelsene er konkrete og har vært til god støtte i opplæringen. Følgeevalueringen peker på at det vil være uheldig om det foreligger ulike skalaer blant annet med ulikt antall nivåer, og at det bør være lett å se sammenhengen mellom mestringsnivåer for nasjonale prøver og kjennetegn på måloppnåelse i fag.

Skalaene for nasjonale prøver har hhv tre og fem nivåer for 5. og 8. trinn. Direktoratet mener at det er viktig å ta hensyn til at det kan virke forvirrende for skolene med mange ulike skalaer for vurdering av elevenes kompetanse, og at det må kommuniseres tydelig hva som er forskjellen på skalaen for nasjonale prøver og kjennetegn på måloppnåelse i fag. Samtidig mener direktoratet at det ikke er hensiktsmessig å innføre en skala med fem nivåer på ungdomstrinnet.

Noen skoler i utprøvingen ønsker at mestringsbeskrivelsene for nasjonale prøver skal innarbeides i nasjonale kjennetegn for fag. Dette er det imidlertid vanskelig å imøtekomme. Skalaene for nasjonale prøver er utviklet for å presentere resultater fra prøvene, for å gi informasjon til ulike nivåer. I tillegg er de knyttet til lesing og regning som grunnleggende ferdighet *på tvers av fag*, mens kjennetegn på måloppnåelse er knyttet til *hvert enkelt* fag. Det er derfor vanskelig å koble skalaen for nasjonale prøver direkte til kjennetegn på måloppnåelse. Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene, og vil dermed også være en del av kjennetegn for hele faget, selv om de ikke kommer like eksplisitt til uttrykk her som i mestringsbeskrivelsene.

Følgeevalueringen peker også på viktigheten av sammenheng mellom nasjonale kriterier for måloppnåelse og karakterskalaen, eksamen og eksamensveiledninger. Direktoratet mener dette sikres gjennom at nasjonale kjennetegn på trinn med sluttvurdering tar utgangspunkt i karakterskalaen, og mener at i fag hvor det formuleres nasjonale kjennetegn på måloppnåelse, må disse ligge til grunn for utforming av kjennetegn i eksamensveiledningene.

Følgeevalueringen anbefaler at kjennetegnene relateres tydelig til kompetansemål i læreplanen når disse skal publiseres, og at de ellers vil kunne forstås som "en ny læreplan i læreplanen".

En av begrunnelsene for å formulere kjennetegn for grupper av kompetansemål, var bl.a. at de skulle være en støtte for vurdering av elevenes samlede kompetanse i faget. I utprøvingen stod skolene derfor fritt til å formulere kjennetegn innenfor eller på tvers av hovedområdene i faget. Det er valgt ulike løsninger for dette, og en del har utviklet kjennetegn på tvers av hovedområdene i faget.

Følgeevalueringen viser til noen ulemper ved at kjennetegn formuleres på tvers av hovedområder i fag; For eksempel kan dette føre til at kjennetegnene, i stedet for å

---

<sup>20</sup> I nasjonale læreplaner fra New Zealand er det utviklet beskrivelser av elevenes progresjon i fagene, som står i relasjon til mål og innholdsangivelser i fagene <http://nzcurriculum.tki.org.nz/>

understøtte og være med på å definere fagets struktur og egenart, bidrar til å etablere en ny struktur i fagene det gjelder. Dette kan gjøre det vanskeligere for lærerne å se sammenhengen mellom kompetansemål og kjennetegn. I tillegg viser evalueringen til at kategoriene som er innført på tvers av hovedområder i enkelte fag, bare er løst knyttet til faget slik dette er formulert i læreplanen, og i tillegg like godt kunne vært brukt i andre fag. Et eksempel på dette er de ferdigstilte eksemplene på kjennetegn i matematikk som skolene skulle prøve ut.

Imidlertid kan det også argumenteres for å utvikle kjennetegn på tvers av hovedområder. Faggruppen som våren 2009 utarbeidet eksempler på nasjonale kjennetegn i matematikk (vedlegg 4), har utviklet kjennetegn innenfor hovedområder, men der de bruker andre kategorier for å vise sammenhengen mellom kompetansemålene. Faggruppens begrunnelser er at dette kan bidra til å tydeliggjøre en helhetlig forståelse av elevenes kompetanse i matematikk, og å unngå uheldig fragmentering i lærings- og vurderingsarbeidet. Samtidig har de lagt vekt på å synliggjøre hvordan kjennetegnene er relatert til kompetansemålene.

Direktoratet vurderer det slik at det kan være hensiktsmessig at det brukes andre kategorier enn hovedområdene for å synliggjøre hvordan vurdering av elevenes kompetanse også foregår på tvers av hovedområder. Samtidig er det viktig at relasjonen til hovedområdene kommer tydelig fram.

### **Antall nivåer**

Følgeevalueringen melder om at et stort flertall av lærerne på ungdomstrinn og i videregående opplæring ønsker en modell med tre nivåer for måloppnåelse. En slik modell er også i tråd med kjennetegn som er utviklet til sentralt gitt eksamen, og dermed godt kjent for skolene.

På barnetrinnet er det større variasjon når det gjelder hvor mange nivåer lærerne ønsker. Imidlertid ønsker også her over halvparten en modell med kjennetegn på tre nivåer, selv om dette ikke har vært en modell i utprøvingen. Hvor mange som ønsker to nivåer varierer fra 13 % i modell C til en tredjedel i modell A. Svært få ønsker ett nivå.

I modell B har skolene prøvd ut kjennetegn på høy måloppnåelse, dvs. kun på ett nivå. Bakgrunnen for dette er spørsmålet om hvorvidt kjennetegn på høy måloppnåelse, i tillegg til å bidra til felles referanser for måloppnåelse, også kunne bidra til å gi et tydelig *signal om hva et høyt ambisjonsnivå innebærer* (jf. oppdragsbrevet). Flere skoler som har arbeidet med modell B har meldt om økt fokus på hvilket ambisjonsnivå man har på elevenes vegne, og på hvordan man kan tilrettelegge opplæringen for at alle elever skal få mulighet til å utvikle høy måloppnåelse. Samtidig har noen skoler pekt på at beskrivelser av kun høy måloppnåelse blir for likelydende med kompetansemålene, og derfor gjør det vanskelig å skille mellom kompetansemål og kjennetegn. Dette kan også føre til at kjennetegnene oppleves som konkurrerende med eller en erstatning for kompetansemålene.

At 30 % av lærerne på barnetrinnet opplever at kjennetegnene brukes og erfares som en erstatning for kompetansemålene (jf. følgeevalueringen), underbygger at det er viktig å unngå å forsterke at kjennetegnene blir en erstatning for kompetansemålene. Direktoratet vurderer det derfor slik at det ikke er hensiktsmessig med kjennetegn bare for høy måloppnåelse.

Når det gjelder spørsmålet om det bør utvikles kjennetegn for to, tre eller eventuelt flere nivåer, mener direktoratet at det er viktig å lytte til at et flertall av lærerne på barnetrinnet ønsker tre nivåer (jf. følgeevalueringen).

Det har ikke blitt prøvd ut en modell med tre nivåer på barnetrinnet. En av begrunnelsene for dette var at dette kan signalisere en innføring av karakterer på

barnetrinnet. I tillegg kan dette forstås som en normering (under middels, middels, over middels), noe som står i motsetning til målrelatert vurdering. En annen avveining som lå til grunn var hvor sterke føringer som skal gis fra nasjonalt nivå for vurdering på barnetrinnet. Tre nivåer på barnetrinnet vil innebære sterkere føringer enn ved færre nivåer. I tillegg kan tre nivåer gi signaler om at kjennetegnene er mer *eksakte* enn det de faktisk er, og medføre at kjennetegnene brukes til å "krysse av" for elevenes måloppnåelse, i stedet for å bidra til å utvikle lærernes profesjonelle vurderingskompetanse.

I januar 2009 opprettet direktoratet faggrupper bestående av lærere fra ulike skoler i utprøvingen, i fagene matematikk, mat og helse, helse- og sosialfag og teknikk og industriell produksjon. Gruppene fikk også bistand fra fagdidaktikere. Bakgrunnen for å opprette faggruppene var blant annet at flertallet av skolene et godt stykke ut i utprøvingen hadde utarbeidet "lokale" og mer konkrete varianter av kjennetegn, og som dermed ikke nødvendigvis kunne brukes som nasjonale kjennetegn. Direktoratet så derfor behov for et systematisk arbeid med fokus på hvordan nasjonale kjennetegn kunne se ut. Fra faggruppene foreligger det eksempler på nasjonale kjennetegn i matematikk og mat og helse på to nivåer på barnetrinnet og tre nivåer på ungdomstrinn og videregående trinn (når det gjelder matematikk), som kan ferdigstilles og publiseres innenfor en relativt kort tidsperiode. I tillegg foreligger det eksempler på nasjonale kjennetegn i teknikk og industriell produksjon og helse- sosialfag på VG1 (vedlegg 5 eksempler fra helse- og sosialfag) som kan videreutvikles før evt. innføring.

Dersom det skulle utvikles kjennetegn på tre nivåer på barnetrinnet i matematikk og mat og helse, vil dette medføre at det må utvikles helt nye kjennetegn. Beskrivelsene av nivåer står i relasjon til hverandre. Dette innebærer at det ikke bare kan legges inn et tredje nivå, i tillegg til de som foreligger. Dette understøttes av erfaringer fra Skoleverkets utvikling av betygs-kriterier.

Selv om kjennetegn på tre nivåer likner på kjennetegn som beskrives for trinn med karakter, ser ikke direktoratet avgjørende faglige argumenter mot å utvikle kjennetegn på tre nivåer i stedet for to.

Direktoratet vurderer det slik at kjennetegn på ungdomstrinn og i videregående opplæring bør formuleres på tre nivåer tilknyttet karakterskalaen på trinn med kompetansemål. På barnetrinnet foreslås det at kjennetegn i matematikk og mat og helse beskrives på to nivåer. Under forutsetning av at det er hensiktsmessig i det enkelte faget, mener direktoratet det kan være relevant å utvikle kjennetegn på tre nivåer i naturfag og norsk.

### **Utvalg av fag**

På bakgrunn av tidligere forskning og erfaringer, følgeevalueringens anbefalinger og tilbakemelding fra et flertall av skoleeierne, mener direktoratet at det viktigste framover blir å sette fokus på å videreutvikle skolenes vurderingskompetanse og vurderingspraksis. Utvikling av kjennetegn i alle fag på nasjonalt nivå vil være en tid- og ressurskrevende prosess. Derfor vurderes det ikke som en riktig prioritering å bruke tid og ressurser på utvikle nasjonale kjennetegn på måloppnåelse i alle fag nå. Følgeevalueringen viser til at forskrifter og nasjonale kjennetegn i seg selv ikke er tilstrekkelig for å sikre et godt tolkningsfellesskap rundt vurdering, men at det krever blant annet veiledning, praktisering og samarbeid, i tillegg til kompetanseutvikling i tråd med gjeldende prinsipper for vurdering.

Et alternativ er at det utvikles kjennetegn i noen fag som kan fungere eksemplarisk for å utarbeide og bruke kjennetegn i andre fag. En del skoler i utprøvingen melder om at arbeidet med kjennetegn nettopp har medført at det er utviklet kjennetegn i andre fag enn de som har ligget til grunn for utprøvingen. Dette forutsetter at det utarbeides et

veiledningsmaterieell av generell fagovergripende karakter, og i tillegg materieell som forklarer tenkningen bak eksemplene i de fagene som er utviklet (jf. kapittel 6.6).

Følgeevalueringen anbefaler at alle fag i grunnskolen sees på som like relevante for å utvikle nasjonale kriterier, men hvis det skal gjøres et utvalg av fag, er det gode argumenter for å prioritere de største fagene når det gjelder timetall. Noen skoler foreslår også en vektlegging av "basisfagene". Samtidig tilsier erfaringer fra utprøvingen at det er store utfordringer knyttet til vurdering i praktisk-orienterte fag, som for eksempel mat og helse. Følgeevalueringen viser også til utfordringer i vurderingsarbeidet i "små" fag.

Noen videregående skoler foreslår at det bør prioriteres å utvikle kjennetegn i fag med sentralt gitt eksamen. Imidlertid er det allerede utviklet kjennetegn på måloppnåelse til vurderingsveiledningene til sentralt gitt eksamen. Det kan derfor argumenteres med at det er vel så viktig å prioritere fag der det ikke er sentralt gitt eksamen.

I yrkesfaglige utdanningsprogram, som omfatter en stor mengde programfag og leder mot et stort antall yrker, er det en utfordring å velge fag som kan fungere eksemplarisk. En løsning kan være å utvikle kjennetegn innenfor felles programfag på Vg1, som er felles for ulike programområder og yrker i samme utdanningsprogram. Et annet alternativ er å velge ut enkelte utdanningsprogram, fordi dette kan fremme en overordnet forståelse av bruk av kjennetegn.

Når det gjelder programfag i studieforberedende utdanningsprogram, kan kjennetegn i fellesfagene norsk, matematikk og naturfag fungere eksemplarisk for mange av disse.

Direktoratet ser det som relevant å prioritere fag som er gjennomgående i grunnskole og videregående, slik det også er gjort i utviklingen av veiledninger til læreplaner i fag. I tillegg ønsker direktoratet å prioritere et fag i grunnskolen med færre timer, som også i stor grad er praktisk-orientert, i tillegg til felles programfag på Vg1 i noen yrkesfaglige utdanningsprogram.

### **6.5.5 Begrepet kjennetegn på måloppnåelse**

I prosjekt Bedre vurderingspraksis har begrepet *kjennetegn på måloppnåelse* blitt brukt, og ikke begrepet *kriterier*. Kjennetegn på måloppnåelse har vært definert som "en beskrivelse av kvaliteten på det eleven mestrer i forhold til kompetansemål i læreplanen". Videre har det ligget til grunn at begrepene kjennetegn og kriterier blir brukt om hverandre og betyr det samme, at begrepet kriterium kommer fra gresk kriterion og betyr skillemerke, kjennetegn, som gir grunnlag for vurdering og klassifisering, og at i pedagogisk sammenheng brukes begrepet om standarden som danner grunnlag for vurdering.

I forskningslitteraturen skilles det gjerne mellom begrepene kjennetegn/standarder og kriterier<sup>21</sup>

- Kriterium kan defineres som "(..) en viktig egenskap, målestokk, eller kjennetegn/deskriptor som et fenomen vurderes eller klassifiseres i forhold til
- Standard kan defineres som en bestemt nivå av måloppnåelse eller en bestemt mengde eller grad av kvalitet ved en egenskap. Standarder handler gjerne også om beskrivelser av hva elevene med måloppnåelse på et bestemt nivå *typisk* mestrer<sup>22</sup>.

<sup>21</sup> Stake, Robert E. "Standard-Based & Responsive Evaluation" (2004), Sadler, D. Royce "Specifying and Promulgating Achievement Standards" i Oxford Review of Education **13** (2) (1987), Thronsdon m.fl. "Bedre vurdering for læring. Rapport fra "Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag" " (2009)

<sup>22</sup> Sadler 1987 (jf. fotnote over), Stake 2004 (jf. fotnote over), Hage Stokke m.fl., "Evaluering av vurdering for læring" (2008)

Ut fra disse definisjonene knytter kriterier seg til *indikatorer* på at eleven har måloppnåelse i forhold til et mål, f.eks. at eleven for å oppnå målet om å lese med flyt og sammenheng, må kunne lese og forstå en hel tekst. Siden standarder handler om å definere hva som kjennetegner en bestemt *kvalitet* på måloppnåelsen, er det denne forståelsen som ligger nærmest begrepet kjennetegn på måloppnåelse, slik det er brukt i prosjektet. I og med at det handler om nasjonale kjennetegn av generell karakter, er det også riktig at de beskriver det elevene *typisk* mestrer på et bestemt nivå.

Ut fra definisjonene ovenfor er et fellestrekk ved begrepene kriterier og kjennetegn at begge kan brukes både som overordnede og generelle beskrivelser og mer konkrete beskrivelser som er knyttet til bestemte opplærings situasjoner. De kan også formuleres både nasjonalt og lokalt. F.eks. brukes betegnelsen *betygskriterier* i dagens svenske læreplaner, mens det også er vanlig å bruke begrepet kriterier i forhold til en enkelt prøve eller oppgave.

Følgeevalueringen anbefaler at begrepet "kjennetegn" erstattes med "kriterier", fordi det er snakk om målestokken for vurdering. Dette fordi kriterier er det vi vurderer ut i fra og som er internasjonalt kjent og brukt. De sier videre at kjennetegn er et begrep som er hensiktsmessig å bruke når en skal beskrive det typiske ved et fenomen, og at når lærere skal vurdere elevbesvarelser, er kriterier målestokk for vurderingen, mens kjennetegn beskriver det som er karakteristisk for en besvarelse.

Direktoratet anbefaler i denne rapporten at kjennetegnene skal være veiledende. Dermed vil de ikke ha en juridisk status som del av vurderingsgrunnlaget. I og med at kriteriebegrepet indikerer at noe er en målestokk eller grunnlaget det vurderes opp mot, kan det å bruke begrepet kriterier virke misvisende, i og med at det er kompetansemålene som skal være grunnlaget for vurdering.

Kriteriebegrepet har vært den vanlige terminologien i norsk skole, mens standarder og kjennetegn har vært mindre vanlige. Samtidig har det vært stor interesse for den nasjonale utprøvingen, også blant skoleeiere og skoler som ikke har deltatt i prosjektet. Dermed er mange nå kjent med begrepet *kjennetegn på måloppnåelse*. Det at direktoratet har brukt begrepet kjennetegn på måloppnåelse i veiledninger til sentralt gitt eksamen har også bidratt til å gjøre det kjent. Dersom begrepet endres til *kriterier*, kan dette oppfattes som at det legges et nytt innhold i det enn det er gjort til nå. Bruk av begrepet *kjennetegn*, kan også bidra til å formidle at kjennetegn ikke er ment som uttømmende beskrivelser av hva elevene kan, men at de beskriver det elever med en viss grad av måloppnåelse *typisk* vil mestre.

Direktoratet vurderer det slik at begrepet kjennetegn på måloppnåelse bør brukes i det videre arbeidet, og at det må kommuniseres tydelig at kjennetegn på måloppnåelse beskriver ulik kvalitet på måloppnåelse.

## **6.6 Behov for veiledning og kompetanse**

Følgeevalueringen viser til at det har vært forvirring rundt begreper og prinsippene for bruk av kjennetegn i utprøvingen. Blant annet blir det viktig at direktoratet formidler følgende temaer tydelig i oppfølgingsarbeidet rundt kjennetegn:

- Hva som er hensikten med kjennetegn
- At nasjonale kjennetegn er knyttet til kompetansemål på bestemte trinn
- At nasjonale kjennetegn er et utgangspunkt som krever lokal konkretisering for å brukes i det daglige vurderings- og læringsarbeidet
- Forståelse av hvordan kjennetegn kan brukes for å fremme læring, og hvordan de kan brukes i sluttvurderingen

Det vil derfor være behov for generelt veiledningsmaterieell som handler om hvordan kjennetegnene skal forstås og brukes som grunnlag for målrelatert vurdering. Det er



naturlig at et slikt veiledningsmaterieell blir en del av veiledningssidene til læreplaner i Kunnskapsløftet, der vurdering er et sentralt tema ([www.skolenettet.no/veiledninger](http://www.skolenettet.no/veiledninger)).

Mange skoler foreslår en eksempelbank i stedet for eller i tillegg til nasjonale kjennetegn, som inneholder ulike eksempler på kjennetegn som er mer konkrete og direkte knyttet til opplæringen. Dette kan illustrere hvordan nasjonale kjennetegn kan danne utgangspunkt for arbeid med kjennetegn lokalt.

Selv om veiledninger tar opp viktige temaer, vektlegger skoleeiere og skoler i utprøvingen at det lokale arbeidet skolene gjør med *utgangspunkt* i nasjonale kjennetegn og kompetansemål er det sentrale, og at det er disse prosessene som bidrar til å endre vurderingspraksis. Skolene rapporterer om at tolkningsfellesskap gir økt bevissthet rundt egen vurderingspraksis, og at dette er særlig betydningsfullt for hvordan de forstår og bruker kjennetegn i opplæringen. Mange påpeker videre at det er nødvendig at skolene gis veiledning i hvordan kjennetegn kan brukes i undervisningen, som et verktøy for å fremme læring.

I sin doktorgradsavhandling om implementering av "betygskriterier" i Sverige, viste Jörgen Tholin til at det har vært utfordrende for skolene å forstå sammenhengen mellom nasjonale og lokale kriterier, og å relatere utvikling og bruk av kriterier til prinsippet om målrelatert vurdering.<sup>23</sup> I en videre satsing på kompetanseutvikling i vurdering, er det derfor etter direktoratets oppfatning helt vesentlig at det legges vekt på prosesser som bidrar til å skape tolkningsfellesskap og bevissthet rundt læreplaner, egen vurderingspraksis og elevenes og lærlingenes læring.

Direktoratet mener at forutsetningen for å innføre veiledende nasjonale kjennetegn på måloppnåelse, er at det samtidig iverksettes en bred satsing på å videreutvikle vurderingspraksis i grunnopplæringen og lærerutdanningen. Innføring av kjennetegn med forklaringer og eksempler på hvordan de kan brukes i opplæringen, inngår som en del av denne satsingen.

### 6.7 Tilråding om kjennetegn

- Under forutsetning av at det iverksettes en videre satsing på å videreutvikle vurderingspraksisen i grunnopplæringen og lærerutdanningen, anbefaler direktoratet at det innføres veiledende nasjonale kjennetegn på måloppnåelse i følgende fag:
  - Grunnskolen:
    - Matematikk, mat og helse, norsk, naturfag
  - Videregående opplæring:
    - Fellesfagene matematikk, norsk, naturfag
    - Felles programfag på Vg1 i utdanningsprogram for helse- og sosialfag og teknikk og industriell produksjon, samt i noen flere yrkesfaglige utdanningsprogram

#### *Innføringstakt:*

- Tidlig på høsten 2009: Veiledende kjennetegn i matematikk som gjennomgående fag som del av veiledningen til læreplanen i matematikk
- Sent på høsten 2009: Veiledende kjennetegn i mat og helse, felles programfag på Vg1 i helse og sosialfag og teknikk og industriell produksjon som del av veiledningene til læreplaner i Kunnskapsløftet
- Våren 2009: Veiledende nasjonale kjennetegn i norsk og naturfag som gjennomgående fag, og i felles programfag i Vg1 i noen flere yrkesfaglige utdanningsprogram.

---

<sup>23</sup> Tholin, Jörgen: "Att kunna klara sig i ökänd natur. En studie av betyg och betygskriterier – historiska betingelser och implementering av ett nytt system" (2006)

*Antall nivåer:*

- Ungdomstrinn og videregående opplæring:
  - 3 nivåer tilknyttet karakterskalaen på trinn med kompetansemål
- Barnetrinn:
  - Kjennetegn i matematikk og mat og helse som ferdigstilles først, beskriver to nivåer på trinn med kompetansemål.
  - I naturfag og/eller norsk vurderes det å utvikle kjennetegn på tre nivåer.

Veiledende nasjonale kjennetegn i fag suppleres med veilednings- og støttemateriell. Det utvikles veiledningsmaterieell både av fagovergripende karakter, og i tilknytning til veiledende kjennetegn i det enkelte fag. Alt veilednings- og støttemateriell vil inngå i veiledningene til læreplaner for Kunnskapsløftet.

*Innføringstakt:*

- Skolestart 2009: Fagovergripende veiledningsmaterieell om kjennetegn og vurdering foreligger i veiledning til lokalt arbeid med læreplaner. Materialet bygges ut høsten 2009.
- Fagspesifikt veiledningsmaterieell følger innføringstakten til kjennetegnene.

## **6.8 Strukturert kompetansebygging i vurdering i grunnpoplæringen og i lærerutdanningen**

Som nevnt viser erfaring at det å innføre nye læreplaner, forskrifter eller andre tiltak i sektoren uten at det følges opp av kompetanseutvikling i liten grad fører til praksisendring. Kompetanseutviklingen må sette deltakerne i stand til å nyttiggjøre seg og sette ut i livet de tiltakene eller bestemmelsene som innføres. Derfor har kompetansebygging i vurdering og videreutvikling av lærernes vurderingspraksis vært et sentralt tema i arbeidet med oppdragsbrevet og også en forutsetning for at direktoratet anbefaler å innføre veiledende nasjonale kjennetegn på måloppnåelse.

De siste årene har det generelt vært et stort fokus på kompetanse og kunnskap om vurdering fra direktoratets side. Landskonferansen 2007 og seks regionale konferanser samme år omhandlet temaet. I tillegg ble det nasjonale Nettverk for elev- og lærlingvurdering (NELVU) i universitets- og høgskolesektoren revitalisert og koblet på direktoratets utviklingsarbeid i forbindelse med kjennetegn og prosjekt Bedre vurderingspraksis. I direktoratets langtidsplan for 2009-2012 er vurdering et av flere prioriterte områder.

Kompetanse i vurdering er i tillegg et prioritert område i forbindelse med etterutdanning i 2009 for lærere, instruktører, faglige ledere og prøvenemndsmedlemmer. Forskningsrådets nye forskningsprogram *Utdanning 2020* har vurderingsformer, læringsprosesser og læringsutbytte i utdanningene som ett av fire temaområder.

Utprøvingen ble organisert slik at alle skoleeiere forpliktet seg til å etablere et samarbeid om kompetansebygging i vurdering med en lærerutdanning eller annen pedagogisk universitets- eller høgskoleinstitusjon (UH/LU).

Det ble meldt om utfordringer knyttet til å inngå avtaler med universitet og høgskoler i de første skoleeierapportene (2008) og på direktoratets skolebesøk samme år. Det gjaldt både på bestillersiden (skolene var usikre på hva de egentlig har behov for, f.eks. kompetanse knyttet til vurdering i fag eller mer generelt om vurdering) og på tilbydersiden (hva har egentlig UH/LU å tilby?). Flere skoleeiere og UH/LU inngikk gjensidige kompetansebyggingsavtaler hvor UH/LU ikke hadde rolle som tilbyder, men samarbeidspartner, og hvor begge partene erkjente at de kunne lære like mye av hverandre.

Resultatene fra følgeevalueringen fra UiO viser at omtrent halvparten av lærerne i utprøvingen svarer at de har hatt kontakt med et eksternt fagmiljø (kompetansemiljø) som et ledd i skolens kompetanseutvikling i vurdering. Veiledningen har i første rekke dreid seg om vurdering generelt og har i noe mindre grad vært rettet mot utvikling og bruk av kjennetegn i praksis. Av de som har mottatt veiledning, svarer omtrent 2/3 av lærerne at de er "svært fornøyd"/"fornøyd" med tilbudet. Flere skoleeiere ga uttrykk for at det har vært vanskelig å finne et fagmiljø som har tilstrekkelig kompetanse innen vurdering, noe som stemmer godt med de signalene direktoratet fikk på skoleeierbesøkene året før.

I skoleeierrapportene i mai 2009 fremgår det også at de skoleeierne som fikk en avtale med UH/LU er stort sett fornøyd med samarbeidet og mener det var lærerikt. Noen skoleeiere rapporterer i sine sluttrapporter at samarbeidet med UH/LU har spilt en avgjørende rolle for lærernes faglige og pedagogiske utvikling i prosjektperioden.

Kompetansemiljøene på sin side sier i nettverksmøter at det har vært lærerikt å samarbeide med skoleeiere og praktiserende lærere om vurdering. Flere lærerutdanninger har etablert egne grupper som skal kvalifisere seg særskilt på vurdering slik at det kan komme lærerstudentene til gode og slik at de står godt rustet til å ta på seg oppdrag fra skoleeiere i fremtiden. Noen melder om at det kan synes som om enkelte skoleeiere i utprøvingen ikke har tillit til vurderingskompetansen i UH/LU, og at de derfor har vegret seg for å inngå samarbeidsavtaler. Samtidig melder de fleste UH/LU om økt etterspørsel etter veiledning/opplegg for kompetanseutvikling i vurdering fra skoleeiere utenfor utprøvingen. UH/LU melder at det bør vurderes nøye hvordan et slikt samarbeid skal legges opp i en eventuell fremtidig satsing, det gjelder blant annet modell for finansiering.

Skoleeierne/skolene og UH/LU valgte ulike modeller for samarbeid. Den modellen som skolene synes å være mest fornøyd med innebar 3-5 samlinger/veiledning med hele lærerkollegiet og forpliktende jobbing med egen praksis mellom samlingene. Dette ble kombinert med tolkningsfellesskap og nettverk for erfaringsdeling og utveksling av ideer.

Efaringene fra kompetansebyggingen i vurdering i utprøvingen korresponderer godt med de rådene som gis til nasjonale myndigheter i kunnskapsoversikten *"Hvordan jobbe med kompetanseheving i vurdering blant lærere?"* som direktoratet har utarbeidet på bakgrunn av internasjonal forskning. Der pekes det på at det må jobbes over tid, både med praksis og holdninger hos lærerne. Lærerne må få prøve seg frem og prøve ut direkte i eget klasserom. Lærerne trenger et sett med konkrete eksempler som de kan prøve ut og som kan bidra til at de føler seg tryggere. Det er viktig å ta hensyn til deres personlige erfaringer og preferanser og konteksten de opererer i. Tolkningsfellesskap og læringsfellesskap pekes på som vesentlige faktorer for å utvikle en bedre vurderingspraksis.

Representantene fra universiteter og høyskoler som inngikk samarbeid om kompetansebygging med skoleeiere og skoler i utprøvingen, deltok i et eget nettverk som utvekslet erfaringer og bygget kompetanse underveis. Kompetansemiljøene hadde to selvstendige samlinger i tillegg til at de ble invitert til alle store samlinger i utprøvingen. Nettverket ble koordinert av representanter fra NELVU.

Som del av arbeidet med oppdragsbrevet, gjennomførte NELVU-koordinatorene på Høgskolen i Lillehammer og Høgskolen i Vestfold en kartlegging av kompetansebygging i vurdering i lærerutdanningen for direktoratet.

5 høyskoler og 3 universitet ble forespurt om å delta i kartleggingen, og det ble gjennomført intervjuer med disse i perioden november 2008 til februar 2009. Oppdraget var å kartlegge hva som foregår av kompetansebygging i vurdering i lærerutdanningene,

hva som fører til kompetanseutvikling og gi råd til myndighetene. Direktoratet mottok rapporten 1. april 2009.

Rapporten konkluderer med at det er store forskjeller i hvordan de ulike lærerutdanningene vektlegger vurdering hos høyskolene, mens i yrkeslærerutdanningen er dette et svært aktuelt tema. Det fremheves at eksterne oppdrag, for eksempel i forbindelse med utprøvingen, og at det internt er nedsatt en gruppe med ansvar for vurdering, ser ut til å ha vært viktige faktorer for å heve kompetansen i lærerutdanningen. Lærerutdanningens NELVU-representant har hatt en viktig rolle i utviklingsarbeidet.

Det er forskjellige strategier i de ulike høyskolene for å kvalifisere seg i dette fagfeltet, det tydeligste skillet går mellom det som betegnes som eksemplarisk undervisning og de som har direkte fokus på vurdering av elevens læring i sin fagdidaktiske undervisning. Pedagogikkfaget skiller seg ut som et fag der vurdering blir behandlet konsekvent. Mange didaktikkbøker tar for seg vurdering som tema, men denne litteraturen er i liten grad oppdatert med tanke på de forskriftsendringene som har skjedd de siste årene.

Forfatterne av rapporten anser det som viktig at det i fremtiden utvikles nasjonal kompetanse på videreutdanningsnivå, og tror at et utstrakt samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjoner og praksisfeltet er nødvendig for å utvikle slik kompetanse.

Rapporten konkluderer med at myndighetene bør:

- fortsette å styrke NELVU. Kompetanseheving i vurdering for undervisningspersonalet i LU bør prioriteres
- foreslå et nasjonalt senter for vurdering som skal stimulere en gruppe godt kvalifiserte fagansatte ved universiteter og høyskoler til videre samarbeid, utvikling og forskning på feltet
- stimulere alle lærerutdanninger til å nedsette en gruppe med ansvar for etter- og videreutdanning i praksisfeltet og for kompetanseutvikling i egen institusjon
- gi tydeligere føringer for undervisningen i vurdering gjennom rammeplan for lærerutdanningen
- invitere skoler til forsøksvirksomhet med oppfølging fra veiledere – må omfatte både underveis- og sluttvurdering
- gi en eller flere interesserte høyskoler ressurser til å utvikle masterprogram i vurdering
- gi et kvalitetssikret kurstilbud til praksisveiledere i lærerutdanningen
- opprette en ressursgruppe for lærlingvurdering med representanter fra blant annet Høgskolen i Akershus

Flere av punktene i rapporten er eller vil bli ivaretatt i direktoratets videre arbeid. Blant annet ligger det i føringene til de ti universitetene og høyskolene som har fått midler til å utvikle etterutdanningstilbud i vurdering for lærere i 2009, at de bør nedsette en gruppe ansatte i lærerutdanningen som har det faglige ansvaret for etterutdanningen i vurdering og for kompetanseheving på egen institusjonen.

Når det gjelder forslaget om ressurser til en mastergrad i vurdering, kan universiteter etablere dette innenfor dagens rammer. Inntil fagfeltet er mer utviklet i Norge, anbefaler direktoratet at det i første rekke utvikles moduler i vurdering som kan inngå i eksisterende masterprogram, for eksempel i pedagogikk, ved universitetene og høyskolene.

Vurderingskompetanse bør etter direktoratets oppfatning både inngå i den nye rammeplanen for lærerutdanning og i den obligatoriske opplæringen av praksisveiledere som er varslet i St.meld. nr. 11 (2008-2009).

En eventuell ressursgruppe for lærlingvurdering bør ligge under NELVU. Direktoratet vil gå i dialog med NELVU om hvordan en slik ressursgruppe kan organiseres.

NELVU var en del av det nasjonale "Nettverk for kompetanseutvikling" som var et ledd i oppfølgingen av strategien for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008. NELVU har siden revitaliseringen i 2006 vært aktivt og hatt en betydelig produksjon, blant annet av fagartikler om vurdering og to bøker om temaet. Nettverksmedlemmene og koordinatorene i NELVU har vært viktige støtte- og innspillere for direktoratet i utprøvingen. NELVU har i tillegg vært viktig for den konstruktive dialogen som er etablert mellom UH/LU og direktoratet om vurderingsfeltet. Direktoratet vil derfor styrke NELVU i årene som kommer. For å få mer kontinuitet og forutsigbarhet både for UH-sektoren og direktoratet, vil det være nødvendig å vurdere både finansieringen, organiseringen og mandatet til nettverket.

Mandatet til et styrket NELVU bør i hovedsak være å stimulere til samarbeid, utvikling og forskning på vurderingsfeltet i universitets- og høyskolesektoren i tillegg til å bidra til kunnskapsspredning i utdanningssektoren og en mer kunnskapsbasert praksis i lærerutdanningen. Det bør også ligge i mandatet til et styrket NELVU at de skal bidra i nasjonale satsinger på vurderingsfeltet, og ha et særlig ansvar for at de nasjonale sentrene ivaretar vurdering på sine fagområder.

I tillegg til et styrket NELVU kan det være hensiktsmessig å gi en lærerutdanningsregion i oppdrag å drive opplæring og kompetansebygging i vurdering for lærerutdannere, for eksempel over en 3-års periode.

## **6.9 Dokumentert kunnskap om vurdering**

Følgeevalueringen tilknyttet utprøvingen har skaffet mer dokumentert kunnskap om hvordan modellene for kjennetegn på måloppnåelse som ble prøvd ut har fungert for lærerne som deltok i utprøvingen, og hvilke erfaringer skolene har gjort seg på bakgrunn av dette. Rapporten har også bidratt til å belyse læreres oppfatninger om vurdering, f.eks. når det gjelder å skille mellom vurdering i fag og f.eks. innsats og orden og atferd.

Evalueringen er også del av dokumentasjonsgrunnlaget for direktoratets videre arbeid på vurderingsfeltet og for tilrådinger til departementet i forbindelse med utprøvingen.

Et av rådene fra evalueringens sluttrapport er at nasjonale myndigheter fortsetter å prioritere norsk forskning på vurderingsområdet, både teoretiske analyser og empiriske studier med fokus på praksisfeltet.

Det vises til at følgeevalueringen tar opp spørsmål knyttet til evaluering av vurderingspraksis, men at sammenhengen mellom en eventuell forbedring av faglig relevant tilbakemelding og økt læringsutbytte hos elevene ikke berøres. De viser til at det er behov for mer kunnskap på følgende områder:

- Læringsfremmende vurdering (som omfatter både vurdering *for* og *av* læring), og forholdet mellom vurdering og læringsresultat
- Hvordan elevens kompetanseoppnåelse etter de ulike trinnene i opplæringen utgjør en forutsetning for videre læring, spesielt sammenhengen mellom sluttvurdering i grunnskolen som forutsetning for læring i videregående opplæring
- Mer systematisk innsikt i mekanismer som kan føre til mer rettferdig vurdering, særlig hva som kan hindre store systematiske forskjeller fra lærer til lærer, fra skole til skole og fra vurderingsform til vurderingsform.

Direktoratet deler oppfatningen av at det er behov for videre forskning på vurderingsfeltet på noen bestemte områder, og anbefaler derfor at det initieres forskning og evaluering som dokumenterer sammenhengen mellom læreres vurderingspraksis og elevenes læring, og grunnopplæringens praksis i forhold til intensjonene i regelverket. Som del av den videre forskningen anbefaler direktoratet at det iverksettes en

forskningsbasert gjennomgang av standpunktsvurderingspraksis i Norge, med fokus på hvilket grunnlag og hva lærerne legger vekt på når de fastsetter standpunktkarakterer.

### **6.10 Tilråding om videre kompetansebygging i en bred nasjonal satsing på vurdering og læring**

- Uavhengig av om det innføres veiledende nasjonale kjennetegn på måloppnåelse, anbefaler direktoratet at det iverksettes en bred nasjonal satsing på å videreutvikle vurderingspraksisen i utdanningssektoren. Satsingen bør omfatte både grunnopplæringen og lærerutdanningen og i første rekke rettes mot en mer læringsfremmende vurderingspraksis.
- Etterutdanningstilbudene for lærere i elevvurdering bør videreføres som prioritert etter- og videreutdanningstilbud også etter 2009.
- Det bør gis i oppdrag til en lærerutdanningsregion å drive opplæring og kompetansebygging i vurdering for lærerutdannere, for eksempel over en 3-års periode.
- Det bør gis tydeligere føringer for undervisningen i vurdering gjennom rammeplan for lærerutdanningen.
- Det bør sikres at vurdering er et område i den obligatoriske opplæringen av praksisveiledere som er varslet i St.meld. nr. 11 (2008-2009).
- Det bør initieres forskning og evaluering som dokumenterer sammenhengen mellom læreres vurderingspraksis og elevers læring, og instruktørers vurderingspraksis og lærlingers læring.
- Det bør initieres forskning som dokumenterer grunnopplæringens praksis i forhold til intensjonene i regelverket.
- Som del av den videre forskningen bør det iverksettes en forskningsbasert gjennomgang av standpunktsvurderingspraksis i Norge, med fokus på hvilket grunnlag og hva lærerne legger vekt på når de fastsetter standpunktkarakterer (jf kapittel om sluttvurdering).

## **7. EN VIDERE SATSING PÅ VURDERING OG LÆRING**

Det tar tid å endre praksis og kultur. Arbeidet mot en vurderingspraksis som er målrelatert for alle elever innebærer et brudd med en 40 år lang vurderingstradisjon.<sup>24</sup> Barnetrinnet og trinn med karakter har ulike utfordringer når det gjelder å gi elevene faglig relevante tilbakemeldinger som virker motiverende for videre læring. En videre satsing på å utvikle vurderingspraksisen i sektoren er omfattende og ressurskrevende. Det er derfor avgjørende at denne satsingen blir så god som mulig.

Vi vet fra forskning og erfaringer at dersom nasjonale tiltak og utviklingsprosjekter skal gi resultater, at det er avgjørende hvordan de utformes og implementeres.<sup>25</sup> Det er flere prinsipper og kritiske suksessfaktorer som er viktig i den videre satsingen. Direktoratets strategi for perioden 2009-2012 beskriver noen prinsipper som skal ligge til grunn for utviklingsarbeid i sektoren. Videre gir forskning samt erfaringer fra prosjekt Bedre vurderingspraksis og tilsvarende utviklingsarbeid i andre land viktige bidrag til hva den videre satsingen bør basere seg på.

### **7.1 Prinsipper**

Her gis en oversikt over prinsipper og kritiske suksessfaktorer for varig kompetanse- og praksisendring i utdanningssektoren.

---

<sup>24</sup> Thronsen, Hopfenbeck, Lie og Dale "Bedre vurdering for læring - Rapport fra prosjektet Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag" (2009)

<sup>25</sup> Kotter, John: "The Heart Of Change" (2002), Elmore, R: "School reform from the inside out" (2004), Fullan, Michael: "Change the terms for teacher learning" i National staff development council **28**(3) (2007)

## Direktoratets strategi 2009-2012

- Endringsprosesser og tiltak i sektoren må være basert på kunnskap om hva som virker, og om forutsetninger for endring
- Et godt samarbeid med skoleeiere er nødvendig for å implementere en nasjonal utdanningspolitikk
- Kommunikasjonen med sektoren må foregå på en måte som treffer de ulike målgruppene og imøtekommer deres behov
- Tett samarbeid med interesseorganisasjoner/brukergrupper

## Forskning om endring

- For å oppnå utvikling og endring, er det viktig å kommunisere tydelig og enkelt hva ønsket utvikling er og på en slik måte at det treffer opplevde behov hos de impliserte målgruppene<sup>26</sup>
- Vellykkede skolereformer starter "innenfra og ut" – det vil si at lærere, skoleledere og skoleeiere må være motiverte for og oppleve eierskap i forhold til tiltakene<sup>27</sup>
- Varig kompetanseutvikling hos lærere krever at tiltak er knyttet til praksiskonteksten for kompetansen, dvs. lærernes daglige arbeid<sup>28</sup>

## 7.2 Erfaringer fra tilsvarende utviklingsprosjekter i andre land

Kunnskapsoversikten "Hvordan arbeide med å utvikle vurderingskompetanse hos lærere?" peker på følgende sentrale punkter som viktige for utvikling:

- Eventuelle policytiltak må i tillegg til praksiseksempler og teoretisk bakteppe, ha fokus på lærernes holdninger, for eksempel lærernes oppfatning om hvordan læring skjer, deres holdning til elevene, deres syn på kunnskap og oppfatninger av vurdering etc.
- For å endre lærernes vurderingspraksis er det viktig å ta hensyn til personlige erfaringer og preferanser og konteksten de opererer i.
- Lærere trenger et sett med praktiske eksempler på hvordan formativ vurdering kan implementeres, som de kan prøve ut direkte i eget klasserom og som kan bidra til at de føler seg tryggere.

Erfaringer fra andre land viser at:

- Videreutvikling av kultur og praksis i et helt system (skolesektoren) krever en delt forståelse av og et samarbeid basert på at alle er lærende og i kontinuerlig utvikling (Skottland, Canada/Alberta).
- Skoleutviklingsprosesser og praksisendring krever tid. Derfor viktig med tiltak som er over en viss varighet.
- Bærekraftighet (jf. det skotske Assessment is for Learning - programmet). Deltakelse i prosjekter i seg selv gir energi og resultater. Viktig at det er en del av selve implementeringsstrategien hvordan det skal skapes endringer og strukturer som gir varige utviklingsresultater.
- For at utviklingen skal være kunnskapsbasert, er det viktig å tenke forskning, politikktutforming og praksis i sammenheng. Kompetanseutvikling krever at politikktutformere og praktikere blir bedre i stand til å bruke forskning og annen kunnskap i sitt arbeid.

Internasjonalt er det gjort gode erfaringer med å utforme kunnskapsbaserte utviklingsprosjekter fra nasjonalt hold som omfatter interaksjon mellom forskning, praksis og politikktutforming. Et eksempel er det nasjonale programmet "Assessment is for Learning" (AifL) i regi av skotske utdanningsmyndigheter.

<sup>26</sup> Kotter, John: "The Heart Of Change" (2002)

<sup>27</sup> Elmore, R: "School reform from the inside out" (2004)

<sup>28</sup> Fullan, Michael: "Change the terms for teacher learning" i National staff development council, **28**(3) (2007), Wiliam, Dylan: "Taking Assessment for Learning to scale", presentasjon på "OECD CERI 40th anniversary conference" (2008) <http://www.oecd.org/dataoecd/26/43/40756772.pdf>

## Skotsk satsing på vurdering

Selv om Skottland har en annen utdanningspolitisk og læreplanmessig kontekst enn Norge, ser vi at det skotske programmet har stor relevans for utfordringene knyttet til vurdering i norsk grunnopplæring. Vi støtter oss derfor til noen sentrale funn og prinsipper for utforming av programmet fra AifL. Programmet fokuserte blant annet på behovet for å gjøre mer effektiv bruk av forskningsresultater på formativ vurdering i klasserommet og dokumentere læring uten at det skaper mer byråkrati for læreren.

Den skotske utdanningsministeren tok i 2000 initiativ til å utvikle et sammenhengende vurderingssystem som tar vurdering for læring på alvor. Designet på programmet var basert på empirisk forskning på endringsprosesser<sup>29</sup> som la vekt på et felles sett med veiledende prinsipper som gjelder for alle, samarbeidende fellesskap og strukturer for samarbeid på tvers av nivåene og delene i utdanningssystemet. Dette ga grunnlaget for det som i 2002 ble det nasjonale utviklingsprogrammet Assessment is for Learning (AifL).

Retningslinjene for AifL-programmet var influert av forskning om vurdering. I England er det gjennomført flere studier de siste 10 årene der sammenhengen mellom vurdering og læring er undersøkt. Forskergruppen *Assessment Reform Group*<sup>30</sup> har vært sentral i dette arbeidet. I 1998 gjennomførte de studien "*Inside the Black Box – Raising Standards Through Classroom Assessment*" som var finansiert av den engelske stat. Formålet med dette prosjektet var å få kunnskap om vurderingens konsekvenser. AifL i Skottland er særlig inspirert av arbeidene til Paul Black og Dylan Wiliam, The Assessment Reform Group og arbeidene til Wynne Harlen og Ruth Deakin Crick.

Programmet er nå inne i sitt 8. år, og samtlige skoler i Skottland har deltatt eller fått tilbud om å delta i programmet. Skoler er med i programmet i ett år og kan søke om å få være med ett år til. Våren 2008 ble noe av aktiviteten på sentralt hold bygget ned, men nettverkene og de lærende fellesskapene består.

Skottland har allerede dokumentert at det ambisiøse og komplekse AifL-programmet har ført til signifikant endring i lærernes vurderingspraksis og i vurderingskulturen i skolen.<sup>31</sup> Programmet har en voldsom tilslutning og skotsk utdanningspresse har beskrevet programmet som en stille revolusjon i skotsk utdanning. Det er i tillegg stadig mer empiri som viser at endringer i vurderingspraksisen har ført til økt motivasjon både hos lærere og elever og økt måloppnåelse for elevene.<sup>32</sup> Dessuten har skotske lærere utviklet en dypere forståelse for vurdering for læring og hvor viktig det er å ha dialog om vurdering med andre lærere (tolkningsfellesskap). Som en følge av de gode erfaringene med endringsprosessene i AifL-programmet, utvikles og implementeres den nye skotske læreplanen Curriculum for Excellence med en liknende strategi.

England har den senere tiden valgt å snu helt om på sin satsing på vurdering. Labours skolesatsing over de siste 10 årene som har vektlagt testing, rangering av skoler, frivillige prøver og tiltak for å trekke opp prestasjonene ved skoler i underprivilegerte områder ser ikke ut til å ha effekt. Nå satser England på samme måte som Skottland på å endre lærernes vurderingspraksis i retning av "vurdering for læring".

Erfaringene fra Skottland og utprøvingen av kjennetegn her hjemme viser at satsingen på vurdering og læring i Norge bør vare over tid og omfatte skoleeiere i Norge i minst 14-16 måneder. Deltakelse i satsingen bør baseres på frivillighet, og strukturer som bidrar til spredning av kompetanse og erfaringer må være en sentral del av satsningen.

---

<sup>29</sup> Blant andre arbeidene til M. Fullan og Senge & Scharmer

<sup>30</sup> <http://www.kcl.ac.uk/schools/sspp/education/research/groups/assesspubs.html>

<sup>31</sup> Carolyn Hutchinson, Louise Hayward: "*The journey so far: assessment for learning in Scotland*" (2005)

<sup>32</sup> E. Louise Haward: "*Curriculum, pedagogies and assessment in Scotland: the quest for social justice*" (2007)



### **7.3 Relasjon til andre tiltak og prosjekter på nasjonalt nivå**

I tillegg til de ovennevnte prinsippene og kritiske suksessfaktorene er det viktig å se en bred nasjonal satsing på vurdering og læring i sammenheng med andre tiltak og utviklingsprosjekter i regi av myndighetene. I denne sammenhengen er det særlig disse som er aktuelle:

#### **GNIST**

GNIST er et partnerskap og en overbygning for en rekke tiltak som samlet sett skal bedre rekrutteringen til og sikre utviklingen av lærerutdanning og lærerprofesjon. Satsingen skal sikre økt status og bedre rekruttering til læreryrket gjennom en rekke virkemidler. GNIST har fem hovedområder for tiltak og mål:

- Bidra til å utvikle lærerprofesjonen
- Endre og utvikle lærerutdanningene
- Etablere en nasjonal rektorutdanning
- Øke kunnskapen om læreren
- Stimulere rekrutteringen til læreryrket

Noen elementer i GNIST er skoleledelse, ny lærerutdanning, veiledning av nyutdannede lærere, et varig system for videreutdanning av lærere med utgangspunkt i føringene som er gitt i partnerskapsdokumentet *"Kompetanse for kvalitet – Strategi for videreutdanning av lærere"* og etterutdanning av lærere.

En bred nasjonale satsing på vurdering og læring passer godt inn i de fleste hovedområdene i GNIST. Den videre satsingen på vurdering og læring kan etter direktoratets oppfatning utfylle GNIST og supplere de eksisterende tiltakene. I det følgende vurderes hvordan en bred nasjonal satsing på vurdering og læring forholder seg til og eventuelt kan koordineres med elementene i GNIST og øvrige statlige satsinger.

#### **Nasjonale skolelederutdanning**

Dette initiativet fra staten skal styrke rektorene med henblikk på en bedre opplæring til barn og unge. Målgruppen er nytilsatte rektorer og rektorer som mangler slik utdanning.

Innholdet i skolelederutdanningen omfatter blant annet vurdering på systemnivå. Dette innebærer at de skal få kompetanse i å kartlegge, vurdere, analysere, dokumentere og følge opp resultater fra skolens virksomhet.

Skolelederutdanningen vil ikke være tilstrekkelig for å få til den praksisendringen hos lærere som vi har sett i utprøvingen. I skolelederutdanningen er det skoleledernes praksis og ikke primært lærernes praksis som naturlig nok har hovedfokus. Skolelederutdanningen vil likevel være viktig for å utvikle skoleledere som ledere for pedagogisk utviklingsarbeid og dermed indirekte få betydning for lærernes praksis.

#### **Veilederkorps**

Veilederkorpsset skal omfatte de skoleeierne og skolene som har særskilte utfordringer på kjerneområdene for kvalitet når det gjelder:

- mange elever med svake ferdigheter i lesing
- mange elever med svake ferdigheter i regning
- læringsmiljø som er lite inkluderende og som ikke fremmer læring
- mange elever og lærlinger som ikke gjennomfører og består videregående opplæring

Veilederkorpsset skal være med å hjelpe skoleeiere og skoler med å identifisere sine utfordringer. Veilederkorpsset bidrar ikke i seg selv med kompetanseheving på de områdene skoleeier eller skole har utfordringer på, men skal gjennom veiledningen sette skoleeiere og skoler i stand til selv å drive utviklingsarbeid ut fra erkjente behov.

Satsingen på vurdering og læring vil for mange skoleeiere og skoler være et naturlig utviklingsområde dersom det gjennom arbeidet med veilederkorpset viser seg at det er vurderingskulturen, vurderingspraksisen og/eller vurderingskompetansen som er utfordringen. Derfor vil det være en fordel at veilederkorpset koordineres med satsingen på vurdering og læring.

### **Satsing på et inkluderende lærings- og oppvekstmiljø**

Ressursene i satsingen på et inkluderende lærings- og oppvekstmiljø i henhold til oppdragsbrev 54-08, er knyttet til elevens fysiske og psykososiale læringsmiljø. I arbeidet med å utvikle et godt og inkluderende læringsmiljø er det viktig at skolene ser faktorer som har betydning for elevens faglige, sosiale og personlige utvikling i en helhet. Med sitt fokus på elevenes motivasjon, læring og faglige utvikling vil en bred nasjonal satsing på vurdering og læring kunne supplere og utfylle satsingen på et inkluderende læringsmiljø.

### **Veiledninger til læreplaner i Kunnskapsløftet**

Direktoratet arbeider med å utvikle nasjonale veiledninger til lokalt arbeid med læreplaner og til de gjennomgående læreplanene for fag. Veiledningene er ment å bidra til refleksjon og kollegiale drøftinger om innholdet i læreplanene og konsekvenser for opplæringen. Vurdering som del av lokalt arbeid med læreplaner er et sentralt tema.

Veiledningene skal gjøres tilgjengelig på egen nettside [www.skolenettet.no/veiledninger](http://www.skolenettet.no/veiledninger). Primærmålgruppe er lærere, men også skoleeiere og skoleledere vil være brukere.

Direktoratet legger opp til at informasjon om veiledningssidene skal spres i flere ulike kanaler. I forkant av publisering av nettstedet, vil det blant annet gå informasjon til skoleeiere, skoler, universiteter/ høyskoler og organisasjonene. Innholdet om vurdering i veiledningene bygger på forskrift til opplæringsloven og brosjyren om underveisvurdering som direktoratet publiserte tidligere i år.

En bred nasjonal satsing på vurdering og læring kan bidra i implementeringen av vurderingsaspektet i veiledningene, og veiledningene vil være et viktig utgangspunkt for praksisutviklingen i satsingen sammen med brosjyren om underveisvurdering.

### **Etter- og videreutdanning for lærere**

Etterutdanningstilbudene i 2009 retter seg mot lærere, instruktører, faglig ledere og prøvenemndsmedlemmer. Hensikten med etterutdanningstilbudet for lærere er å øke deres kompetanse på fem prioriterte områder - lesing, regning, IKT, rådgiving og vurdering (inkl fag- og yrkesopplæring), eller andre lokale behov. Midler tildeles skoleeiere etter søknad til fylkesmannen. Etterutdanningstilbudene for lærere tilbys i hovedsak enkeltlærere spredt på ulike skoler.

I forbindelse med etterutdanningen for lærere i vurdering, har direktoratet avtale med 10 lærerutdanninger om å utvikle etterutdanningstilbud i vurdering på grunnlag av et felles nasjonalt konsept i 2009. Konseptet er utarbeidet i et samarbeid mellom direktoratet, seks lærerutdanninger, en skoleeier, en skoleleder og en lærer. Konseptet bygger på mye av det samme kunnskapsgrunnlaget som ligger til grunn for den videre satsingen på vurdering og læring, blant annet internasjonal forskning om hvordan lærere lærer og hva som fører til varig praksisendring.

En bred nasjonal satsing på vurdering og læring passer veldig godt sammen med både etterutdanningstilbud for lærere i vurdering og etterutdanningstilbudet for instruktører og faglig ledere.<sup>33</sup> Det som skiller dem er at etterutdanningstilbudet retter seg mot enkeltlærere og ikke mot alle lærerne på flere skoler i samme skoleeierområde slik den

---

<sup>33</sup> Det er ikke endelig avklart hvordan innretningen på etterutdanningen for instruktører, faglige ledere og prøvenemndsmedlemmene blir, men hovedfokus vil være på læreplan, vurdering og veiledning

videre satsingen gjør. I tillegg er satsingen på vurdering og læring mer omfattende ved at det for eksempel legges opp til ulike nettverk for tolkningsfellesskap, erfaringsdeling og kompetanseutvikling som kan bli varige. I den videre satsingen vil direktoratet ha en større rolle enn i etterutdanningen der lærerutdanningene/tilbyderne av etterutdanningstiltak i prinsippet har styringen. Det utvikles en materiellpakke i forbindelse med etterutdanning i vurdering som legges opp slik at den kan videreføres i den videre satsingen på vurdering og læring.

Når etterutdanningstilbudet i vurdering er gjennomført, vil den videre satsingen på vurdering og læring blant annet kunne bygge på kompetansetilbudene i vurdering som er utviklet i forbindelse med etterutdanning i 2009.

#### **7.4 Innhold, målgrupper, dimensjonering og erfaringsspredning**

Kjernen i et helhetlig system for individuell vurdering er lærerens og instruktørens vurderingskompetanse- og praksis. Samtidig er det tidligere pekt på at skoleeiere og skoleledere som pådrivere har avgjørende betydning for at det skjer en utvikling. Dette innebærer at det ikke bare er lærere eller instruktører som skal videreutvikle sin vurderingskompetanse og vurderingspraksis, men at det er behov for at hele systemet lærer sammen. Det er derfor avgjørende at alle aktuelle målgrupper involveres i satsingen: nasjonale myndigheter, skoleeiere, skoleleder, UH-institusjoner/lærerutdanninger, lærere, instruktører, elever, lærlinger, lærekandidater, voksne og foresatte.

#### **Innhold**

Den videre satsingen bør vektlegge underveisvurdering, med et særlig fokus på vurdering for læring, dvs vurdering som en integrert del av opplæringen som har til hensikt å bidra til tilpasset opplæring og til å øke elevenes motivasjon og læringsutbytte.

Målet med satsingen vil være å videreutvikle læreres og instruktørers kompetanse og forståelse for vurdering som redskap for læring. Deltakerne skal etter endt opplæring kunne:

- forstå og reflektere over egen vurderingspraksis i lys av vurdering AV læring (summativ vurdering) og vurdering FOR læring (formativ vurdering)
- fortsette å videreutvikle sin vurderingspraksis til i større grad å involvere elevene og lærlingene, støtte læring og utvikling og øke elevenes og lærlingenes motivasjon til å lære

Utdanningsdirektoratet har utarbeidet en brosjyre om underveisvurdering i fag (Lære mer og bedre - hvilken betydning har læreres vurderingspraksis?) som inneholder fire prinsipper for underveisvurdering. Disse prinsippene er også trukket fram i St.meld. nr. 11 (2008-2009) *Læreren – rollen og utdanningen* (s 49). Vurdering FOR læring bygger blant annet på disse fire prinsippene, og vil derfor være relevante for innholdet i satsingen:

1. Elever og lærlinger skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem
2. Elever og lærlinger skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen
3. Elever og lærlinger skal få råd om hvordan de kan forbedre seg
4. Elever og lærlinger skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling

Som nevnt vil kjennetegn på nasjonalt nivå være såpass overordnet at de først og fremst vil fungere som et utgangspunkt for lokal bearbeiding på samme måte som kompetansemålene i Læreplanverket. For at elever og lærlinger skal forstå hva som er

forventet av dem, er det å kunne bruke veiledende nasjonale kjennetegn som utgangspunkt for kriterieutforming viktig for lærere og instruktører.<sup>34</sup>

Tiltak som har til hensikt å bidra til praksisendring og kompetanseutvikling i vurdering bør som nevnt vare over tid og en hensiktsmessig arbeidsform er en veksling mellom arbeid på egen skole eller lærebedrift og arbeid i nettverk, f.eks. med andre skoler eller lærebedrifter, der lærere og instruktører får reflektert over og delt erfaringer fra egen praksis. Et viktig prinsipp i satsingen vil derfor være å etablere ulike strukturer og nettverk som skal ivareta samarbeid, gjensidig læring og erfaringsdeling, og som kan bidra til utvikling som er varig og robust. Å benytte deltakere i utprøvingen av kjennetegn på måloppnåelse i fag (og etter hvert deltakere i den nye satsingen) som aktører i kompetanseutvikling og spredning, er også et sentralt prinsipp.

### Målgrupper og utvalg

Den primære målgruppen for satsingen vil være skoleeiere med et utvalg deltakerskoler. Både erfaringer fra utprøvingen og fra prosjekt Kunnskapsløftet - fra ord til handling tilsier at hvordan skoleeiere og skoler rekrutteres, er svært viktig for utvikling av eierskap og motivasjon til å starte opp, og dermed også for resultatet av prosjektet. Det legges opp til at i løpet av en periode på fire år, vil et stort antall skoleeiere i Norge ha hatt muligheten til delta dersom de ønsker det.

Kriterier for utvalg tar utgangspunkt i at det er frivillig for skoleeier å delta. Ved deltakelse må skoleeier forplikte seg til å sørge for fremdrift og erfaringsdeling i hele sitt skoleeierområde. Skoleeier må stille egne midler til rådighet og etablere et samarbeid med et kompetansemiljø eller andre skoleeiere/skoler om kompetansebygging i vurdering underveis i perioden.

### Dimensjonering og faser

Antall deltakere i løpet av fire år er avhengig av hvordan satsingen dimensjoneres. Oppstart planlegges våren 2010. Utfasing av siste skoleeiergruppe vil etter planen skje i desember 2013. Følgende dimensjonering anbefales for den videre satsingen på vurdering og læring:

	Mars	Juni	Oktober	Desember	Mill
2010	Oppst 30 skoleeiere A		Oppst 45 skoleeiere B		25'
2011	Oppst 30 skoleeiere C	Utfasing 30 skoleeiere A	Oppst 45 skoleeiere D	Utfasing 45 skoleeiere B	25'
2012	Oppst 30 skoleeiere E	Utfasing 30 skoleeiere C	Oppst 45 skoleeiere F	Utfasing 45 skoleeiere D	25'
2013		Utfasing 30 skoleeiere E		Utfasing 45 skoleeiere F	25'

I denne modellen får totalt 225 skoleeiere med til sammen rundt 675 skoler og/eller lærebedrifter muligheten til å delta i satsingen i 14-16 mnd.

Styrken i denne modellen er at de fleste skoleeiere som ønsker å delta, antakelig vil få plass. Til sammenlikning ville kostnadene ved en fullskalamodell hvor samtlige skoleeiere og til sammen ca 1 350 skoler og lærebedrifter deltar, beløpe seg til rundt 55 millioner per år i fire år.

### Hvordan bør ulike målgrupper involveres?

Alle involverte målgrupper skal være aktive medspillere. En overordnet målsetting er å videreutvikle sektorens vurderingspraksis slik at den i større grad bidrar til læring og utvikling og at praksisen er i tråd med intensjonene i de nye forskriftene.

<sup>34</sup> I denne rapporten er det ikke anbefalt å innføre veiledende nasjonale kjennetegn på måloppnåelse i Vg3 – opplæring i bedrift i løpet av 2009-2010. Dette vil vurderes senere, når direktoratet har vunnet mer erfaring med de nasjonale kjennetegnene i fagene som foreslås i rapporten, og når tiltakene på kompetanseutviklingssiden, også i forhold til yrkesfag, har kommet godt i gang. Evt. utvikling av nasjonale kjennetegn i Vg3 opplæring i bedrift må i tillegg sees i sammenheng med arbeidet med deskriptorer i EQF.

Skoleeiere har opplevd det som svært positivt at de både har fått rollen som pådriver av prosjektet lokalt og at de har blitt stilt krav til av direktoratet. Fordeler ved aktiv involvering av skoleeier er at det gjør det enklere å tilrettelegge for samarbeid mellom skoler i egen region og kunne skape varige strukturer for kompetanse- og erfaringsutveksling

Et funn fra følgeevalueringen i utprøvingen er at de skolene som har hatt mest utbytte av prosjektet, kjennetegnes av at rektor og skoleledelsen har tatt faglig ansvar og styring i prosjektet. Skoler som har hatt som målsetting å involvere hele personalet, viser til større endringer i vurderingspraksis og større grad av tolkningsfellesskap rundt vurdering. At det settes av tid i fellesskap for personalet til prosjektet, sees som spesielt viktig for resultatene skoler og skoleeiere mener de har oppnådd når det gjelder vurderingspraksis. Stimuleringsmidlene fra direktoratet har vært viktige, men også det at skoleeiere har satt av egne midler og at skolene har organisert tidsbruk i prosjektet på en god måte.

Lærebedrifter skiller seg vesentlig fra skoler ved at det er verdiskaping og produksjon som står i sentrum og at lærlingenes læring kan komme i annen rekke. Prosjekt Vandreboka<sup>35</sup> viser at det er behov for å videreutvikle vurderingspraksisen til instruktører i bedrift og lærebedrifter. Kompetansehevingsarbeidet som ansatte i bedriftene har deltatt på i forbindelse med Vandreboka, har gitt resultater i form av bedre kvalitet på opplæringen i bedriftene. Lærebedrifter bør derfor inkluderes i den videre satsingen.

I utprøvingen av kjennetegn på måloppnåelse deltok to voksenopplæringssentre. I den videre satsingen bør det fortsatt delta voksenopplæringssentre med de samme forpliktelsene som for skoler og lærebedrifter.

En rekke internasjonale studier<sup>36</sup> viser at en veksling mellom arbeid på egen skole og arbeid i nettverk der lærere får reflektert over og delt erfaringer fra egen praksis er en hensiktsmessig arbeidsform for å utvikle læreres kompetanse og praksis. Lærere og instruktører som deltar i satsingen forplikter seg til å prøve ut prinsippene fra brosjyren om underveisvurdering i egen undervisning og delta i nettverk som bidrar til erfaringsdeling og tolkningsfellesskap med lærere og instruktører fra egen og/eller andre skoler/bedrifter/skoleeiere.

Elever, lærlinger, lære kandidater og voksne skal involveres i vurderingsarbeidet i henhold til forskrift til opplæringsloven. I den videre satsingen blir elev- og lærlingmedvirkning et av de viktigste områdene for utvikling av vurderingspraksis for lærere og instruktører.

Foresatte i grunnskolen skal ha informasjon om sitt barns faglige utvikling. Skoleeier sikrer at foresatte involveres og informeres som ved annet utviklingsarbeid i skolen, og at samtalen med foresatte er et av de områdene skolen skal forbedre sin praksis på.

Universitets- og høgskolemiljøene som har bidratt i prosjekt Bedre vurderingspraksis har spilt en vesentlig rolle for at prosjektet førte til så store endringer i praksis. Det er dokumentert at lærerutdanningene har ujevn kompetanse i vurdering og at de trenger å fortsette å bygge opp sin vurderingskompetanse. Det vil være naturlig å henvende seg til tilbyderne av etterutdanningstilbud i vurdering i 2009, for et samarbeid om kompetansebygging i den videre satsingen. I tillegg er det tidligere i rapporten foreslått

<sup>35</sup> For mer informasjon se [www.vandreboka.no](http://www.vandreboka.no)

<sup>36</sup> Se blant andre:

J. Elwood and V. Klenowski: "Creating Communities of Shared Practice: the challenges of assessment use in learning and teaching" i *Assessment & Evaluation in Higher Education* **27**(3): s 243-256 (2002)

A. Jones and J. Moreland "The importance of pedagogical content knowledge in assessment for learning practices: a case-study of a whole-school approach" i *Curriculum Journal* **16**(2): s 193-206 (2005)

P. Harrington and K. Gillam, et al. "Changing teaching and learning relationships through collaborative action research: learning to ask different questions" i *Teacher Development* **10**(1): s 73-86 (2006)

at en region får ansvaret for å drive kompetansebygging i vurdering for lærerutdannere over hele landet, slik at samtlige lærerutdanninger får økt kompetanse på dette viktige didaktiske området.

NELVU bør knyttes til den videre satsingen på vurdering og læring og ha særskilt fokus på forskningsformidling og bidra til kunnskapsbasert praksis i lærerutdanningen og grunnopplæringen. Lærerutdanningen må bidra til fortsatt kompetansebygging i vurdering sammen med skoleeiere/skoler/lærebedrifter og forplikte seg til å spre erfaringer og kompetanse i egen institusjon.

I utprøvingen hadde Fylkesmannen ansvar for utvalg av skoleeiere. Resten av prosjektperioden ble Fylkesmannen holdt informert, invitert til samlinger etc. Utover dette lå det ikke bestemte føringer for Fylkesmannens samarbeid med skoleeiere i prosjektet. Ansvar for utvalg av skoleeiere er det ønskelig at fylkesmannen opprettholder. I forbindelse med forskriftsendringer høsten 2009, blir Fylkesmannen en viktig samarbeidspartner for direktoratet i implementeringen av det nye regelverket.

Gjennom oppstartsamlinger, skolebesøk, skoleeiersamlinger har direktoratet både fått mulighet til å lære av skoler og skoleeieres erfaringer, klargjøre innhold og målsettinger i utprøvingen og å justere kursen underveis. Direktoratet har hatt roller både som tilrettelegger, formidler og medspiller. En erfaring fra utprøvingen er at skoleeiere og skoler opplever det som positivt at direktoratet på samme tid ivaretar rollen som myndighetsorgan som viser til gjeldende regelverk, og rollen som utviklingsorgan som forklarer og gir begrunnelser for regelverket og kommuniserer at direktoratet også er en del av det lærende fellesskapet og åpen for innspill. Derfor vil direktoratet følge opp satsingen på vurdering og læring både gjennom stimuleringsmidler, koordinering av nasjonale nettverk og samlinger og gjennom formidling av regelverk og informasjons- og støttemateriell.

Tidligere deltakere i utprøvingen (og etter hvert også fra den videre satsingen) frikjøpes f.eks. 50 % av direktoratet for å stilles som regionale ressurser i utformingen av prosjektet lokalt. Dette kan være både lærere, instruktører, skoleleder og/eller representanter fra skoleeier.

### **Kunnskaps-, kompetanse- og erfaringsspredning**

Mange av lærerne i utprøvingen har allerede fungert som "endringsagenter" for andre skoleledere og lærere i skoleeierområdet. En strategi for spredning blir viktig, da ikke alle skoler og lærebedrifter i Norge vil være direkte involvert i den videre satsingen. I tillegg til at skoleeiere, bedrifter, skoleledere og lærerutdanninger som deltar i satsingen forplikter seg til spredning på sitt nivå, vil direktoratet legge til rette for spredning av erfaringer gjennom nettsider på [www.skolenettet.no](http://www.skolenettet.no).

Erfaringer fra den skotske vurderingssatsingen er at nasjonale nettverk innenfor og på tvers av nivåene, ga en større læringseffekt i skolesystemet som helhet. I utprøvingen har både NELVU og skoleeiersamlinger fungert som en møteplass mellom direktoratet og lærerutdanninger og direktoratet og skoleeiere. Det har imidlertid ikke vært noe nettverk som går på tvers av nivåene, noe som kan være hensiktsmessig i den videre satsingen.

### **7.5 Tilråding om dimensjonering og prinsipper for en videre satsing på vurdering og læring**

- Satsingen på vurdering og læring dimensjoneres slik at ca 225 skoleeiere med til sammen 675 skoler og lærebedrifter får muligheten til å delta i satsingen over en periode på fire år
- Deltakelse i satsingen på vurdering og læring skal være frivillig for skoleeiere
- Den videre satsingen bør vektlegge underveisvurdering, med et særlig fokus på vurdering for læring

- Universitets- og høyskolesektoren knyttes til den videre satsingen på vurdering og læring, har særskilt fokus på forskningsformidling og bidrar til kunnskapsbasert praksis i lærerutdanningen og grunnopplæringen
- Strukturer som bidrar til spredning av kompetanse og erfaringer må være en sentral del av satsingen

## 8. VERKTØY OG VURDERINGSOPPLEGG

Oppdragsbrevet omfattet en rekke tiltak utover forskriftsendringer, kompetansebygging, forskning og utprøving av kjennetegn på måloppnåelse i fag. Disse blir beskrevet i de neste kapitlene i rapporten. De nevnte tiltakene har fulgt eller følger egen saksgang og rapportering til departementet og blir bare kort omtalt.

Det er utviklet ulike vurderingsverktøy i form av prøver og veiledningsmateriell til prøvene som staten gjennomfører eller tilbyr sektoren via udir.no. Når det gjelder verktøy til hjelp i vurderingsarbeidet, som ikke er prøver eller tester, var tilbudet i 2007 begrenset. Veiledninger til nasjonale prøver og kartleggingsprøver gir informasjon om tolkning av resultatene og hvordan de kan følges opp. Til sentralt gitt eksamen i Kunnskapsløftet er det utviklet veiledninger, som blant annet inneholder informasjon om vurderingen i det enkelte fag og kjennetegn på måloppnåelse. Tilbakemeldinger fra sektoren tyder på at dette er godt mottatt og at mange bruker det som ressurs i opplæringen.

En viktig del av lærerens eller instruktørens vurderingskompetanse er å kunne identifisere kompetanse hos elevene, også uten å støtte seg på en prøve. Det er i oppdragsperioden utviklet verktøy og materiell som hjelper lærere og instruktører å utvikle sin egen vurderingspraksis og vurderingskompetanse:

- Nettsiden [www.skolenettet.no/vurdering](http://www.skolenettet.no/vurdering). Denne ble opprettet fordi det var en forutsetning at alle skoler som ønsket det kunne benytte deler av materialet som ble prøvet ut og ha tilgang til informasjon og erfaringer fra prosjektet. På nettsidene har all informasjon og grunnlags-/styringsdokumenter, samt eksempler på kjennetegn fra skolene blitt lagt ut. I tillegg inneholder nettsidene en rekke ressurser som artikler, faglitteratur, forskning, henvisning til andre nettsteder, veiledningsheftet til utprøvingen av kjennetegn, brosjyrer etc.
- Veiledningsheftet til utprøvingen av kjennetegn på måloppnåelse i fag. Stor etterspørsel har resultert i et opplag på til sammen 18 000 (bokmål) og 3500 (nynorsk) eksemplarer.
- Brosjyre om underveisvurdering i fag. Stor etterspørsel har resultert i et opplag på 30 000 (bokmål) og 5000 (nynorsk) eksemplarer.
- Ressurshet, som er et samarbeidsprosjekt mellom prosjekt Kunnskapsløftet – fra ord til handling og prosjekt Bedre vurderingspraksis, er under utvikling.
- Veiledning til lokalt læreplanarbeid og veiledninger til læreplaner for fag, jf oppdragsbrev nr. 50-08 og 26-08. Alle veiledningene til læreplaner for fag omhandler vurdering
- Kjennetegn på måloppnåelse i utvalgte fag

Fra høsten 2009 vil det som finnes tilgjengelig av veiledningsmateriell knyttet til vurdering være tilgjengelig fra nettsiden [www.skolenettet.no/veiledninger](http://www.skolenettet.no/veiledninger).

Nettstedet til prosjekt Bedre vurderingspraksis [www.skolenettet.no/vurdering](http://www.skolenettet.no/vurdering) omarbeides, videreutvikles og videreføres som ressurside på vurderingsfeltet. Dette vil gjøres i løpet av høsten 2009. Innholdet skal støtte og inspirere det lokale vurderingsarbeidet, hjelpe til å implementere nye forskrifter og evt. nasjonale kjennetegn

på måloppnåelse i fag. Nettstedet skal også kunne brukes i forbindelse med etter- og videreutdanning for lærere og andre kompetansehevingstiltak.

Veiledningsheftet fra utprøvingen omarbeides slik at det kan benyttes som en støtte i den videre satsingen på å utvikle vurderingspraksisen i grunnsopplæringen.

### **8.1 Vurderingsopplegg i kommuner og fylkeskommuner**

Direktoratet er kjent med at det arbeides godt med vurdering hos mange skoleeiere, men utover det finnes det lite kunnskap på nasjonalt nivå om vurderingsopplegg som brukes lokalt.

Rambøll Management kartla i 2008 opplegg for vurdering som allerede er i bruk i kommuner og fylkeskommune på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.<sup>37</sup> Undersøkelsen ble gjennomført blant skolefaglig ansvarlige hos skoleeier.

Resultatene viser stor grad av variasjon i hvilken kjennskap skoleeier har til vurdering ved egne skoler. Det er også stor variasjon i systematikk i vurderingen og i hvilken grad det legges til rette for at elevene kan delta i vurdering av egen læring. Variasjonene er både mellom skoleeiere og fra skole til skole.

En stor andel skoleeiere oppgir at vurdering er et satsingsområde. Kartleggingen viser at det er en større satsing på kompetanseutvikling i videregående opplæring enn i grunnskolen på dette området. Skoleeier rapporterer at det er gjennom tiltak for kompetanseheving de i størst grad får kjennskap til praksis på skolene.

Videre viser kartleggingen at mange elever i liten grad kjenner målene for opplæringen eller de kriteriene de vurderes etter. De blir også i liten grad involvert i vurdering av eget arbeid. Analysen viser at de kommuner der elevene i liten grad har kjennskap til hvilke mål de vurderes etter, kjennetegnes av å være små tonivåkommuner med i 1-2 barneskoler. Flere små tonivåkommuner mangler avklaring på hvem som har ansvar for å følge opp vurderingspraksis i skolene. Rambøll Management mener at dette kan føre til at skoler i enkelte tonivåkommuner utvikler seg ulikt.

Kartleggingen viser at vurdering i større grad er et satsningsområde for bedrifter tilknyttet et opplæringskontor enn bedrifter som ikke er det. Det er også færre som vet om vurderingen tar utgangspunkt i kompetansemålene i bedrifter som ikke er knyttet til et opplæringskontor enn for bedrifter som er knyttet til et opplæringskontor.

I rapporten anbefalte Rambøll Management blant annet:

- At man i videre arbeid legger vekt på utvikling av metoder for bedre å involvere elevene i vurdering av egen læring. Rambøll foreslår en brosjyre.
- En videre undersøkelse av innsatsen knyttet til vurdering som satsningsområde på opplæringskontorene

Rapporten til Rambøll har gitt viktig og interessant informasjon om forholdene hos en rekke skoleeiere. Informasjonen vil bli brukt som grunnlag for direktoratets videreutvikling av vurderingsverktøy.

## **9. SENTRALE ORDNINGER FOR SLUTTVALDERING**

### **9.1 Eksamen**

Etter innføringen av Kunnskapsløftet har direktoratet etablert felles rammer for eksamensordninger, herunder hjelpemiddelbruk til sentralt gitt eksamen. Det er i tillegg

---

<sup>37</sup> <http://udir.no/Rapporter/Kartlegging-av-vurderingsopplegg-hos-norske-skoleeiere-2008/>



innført ulike ordninger for evaluering og kartlegging av hvordan de sentrale ordningene for sluttvurdering fungerer.

De siste årene har direktoratet utviklet felles rammer og standardisert deler av arbeidet med eksamen.

Alle eksamener i fellesfag og utdanningsprogrammer på studiespesialiserende er nå innenfor rammen av to modeller hvor det er tilgang på hjelpemidler som utgjør den primære forskjellen. For sentralt gitt eksamen i yrkesfaglige utdanningsprogrammer videreføres inntil videre modellen fra Reform 94 med hjelpemidler angitt i eget skriv publisert på [www.udir.no](http://www.udir.no). Direktoratet er i samarbeid med partene i arbeidslivet i ferd med å gjennomgå denne ordningen med tanke på endringer.

Det er laget veiledninger for vurdering ved sentralt gitt eksamen til alle faggrupper. Disse veiledningene er laget etter samme mal. Veiledningen gir en generell beskrivelse av sentralt gitt eksamen i Kunnskapsløftet som er felles for alle. I tillegg er det en generell beskrivelse for fagene og den modellen for hjelpemiddelbruk som er valgt ut fra rammene. Det er også laget generelle, men fagspesifikke vurderingsmatriser for å sikre en mer reliabel vurdering.

Det gjennomføres en omfattende sensorskolering og en årlig felles samling for eksamensnemndene i alle fag som har sentralt gitt eksamen i Kunnskapsløftet. Sensorskoleringens mål er å profesjonalisere det faglige skjønnnet som ligger til grunn i vurdering av oppgavene. Skoleringen bidrar til kvalitetsheving og utvikling av tolkningsfellesskap blant oppgaveutviklere og sensorer, og gir direktoratet verdifull informasjon om hvordan eksamen og ordningene rundt dette oppfattes og fungerer ute i sektoren.

For sentralt gitt eksamen i yrkesfaglige utdanningsprogrammer videreføres inntil videre modellen fra Reform 94 med generelle sensorveiledninger for grupper av fag. I forbindelse med høringen om nytt vurderingskapittel i forskrift til opplæringsloven, har direktoratet foreslått en harmonisering av vurderingsgrunnlaget innenfor hvert lærefag. Direktoratet vil se videre på spørsmålet om sensorveiledninger for disse eksamenene etter at forskriftsendringene er fastsatt, samt vurdere eksamensordningene blant annet med hensyn til hjelpemidler.

Mer informasjon om eksamen kan lastes ned fra direktoratets nettsider [udir.no](http://www.udir.no).

## **9.2 Evalueringer av eksamen**

I forbindelse med eksamensgjennomføringen våren 2008 gjennomførte Rambøll Management en evaluering av eksamen i norsk på 10. trinn hvor elevene skulle prøves i to målformer på samme dag og en evaluering av engelsk på Vg1 studieforberedende og engelsk Vg2 yrkesforberedende.<sup>38</sup> Disse to ulike elevgruppene i Kunnskapsløftet følger samme læreplan, og har også samme eksamen. Rapporten som forelå i august 2008 ga direktoratet viktig kunnskap om hvordan disse to eksamenene fungerte for hhv. elever, lærere og sensorer. Evalueringen hadde spørsmål knyttet til hjelpemiddelbruk og kildehenvisninger. Dette på bakgrunn av at alle hjelpemidler med unntak av internett og andre verktøy som tillater kommunikasjon er tillatt til eksamen i Kunnskapsløftet. Her fikk direktoratet kunnskap som gjelder for alle fag med sentralt gitt eksamen.

Direktoratet har i løpet av oppdragsperioden vært opptatt av å skaffe dokumentasjon på hvordan nye eksamener og fag- og svenneprøver etter Kunnskapsløftet fungerer og foreslå eventuelle endringer og justeringer på bakgrunn av denne dokumentasjonen, jf brev til departementet av 12.09.2008.

---

<sup>38</sup> [http://www.udir.no/upload/Eksamen/Grunnskolen/2008/Rapport\\_Evaluering\\_av\\_eksamen.pdf](http://www.udir.no/upload/Eksamen/Grunnskolen/2008/Rapport_Evaluering_av_eksamen.pdf)

Våren 2009 skal følgende eksamener kartlegges ved hjelp av brukerundersøkelser og evalueres:

- Grunnskolen: matematikk med todelt modell for hjelpemiddelbruk.
- Videregående skole: matematikk programfag for realfag Vg2 studieforbereende utdanningsprogram med todelt modell for hjelpemiddelbruk.

I direktoratet arbeides det for tiden med et system for årlig evaluering av eksamen. Formålet er å få bedre kunnskap som igjen kan gi grunnlag for å vurdere behovet for endringer i eksamensoppgaver og -ordninger. På denne måten vil direktoratet få økt sin kunnskap om hvordan eksamen fungerer, herunder hvordan man gjennom eksamen best mulig får prøvd eleven i kompetansemålene i Kunnskapsløftet. I tillegg skal sensorrapportene brukes mer systematisk.

### 9.3 Standpunktvurdering

Det norske systemet for sluttvurdering baseres i stor grad på lærervurderinger. Standpunkt karakterene, det vil si den store majoriteten av karakterer elever får på sitt vitnemål, er satt lokalt av elevens egne lærere. Dette vitner om stor tiltro til den enkelte lærers profesjonelle vurderingskompetanse. Kjennetegn på måloppnåelse som grunnlag blant annet for standpunktvurdering, utvikles lokalt. Direktoratet har lite dokumentasjon på hva som utgjør det faglige grunnlaget for standpunktvurderingen. Det er imidlertid dokumentert at standpunkt ofte settes på annet grunnlag enn bare fag. Direktoratet vet heller ikke i hvor stor grad skoler benytter seg av såkalte standpunktprøver, hvorvidt elevene vurderes ut fra prinsippet om akkumulert kompetanse eller til hvilken grad det gjøres flere sluttvurderinger underveis i opplæringen som legges sammen til en endelig standpunkt karakter.

En del elever opplever at det er forskjeller i grunnlaget for standpunktvurderingen, og at de kunne fått bedre karakterer hvis de hadde gått på en annen skole, eller hatt en annen lærer. Rapporten "Skoleresultater 2006" (SSB 2006) viser at det er variasjoner i karakterer mellom skoler som det er naturlig å sammenligne, men at disse forskjellene ikke er stabile fra år til år. Utdanningsspeilet 2006 peker på at det er en tendens til at karakterene i fag som ikke har eksamen er høyere enn i fag med eksamen. Det er også slik at standpunkt karakterer generelt er høyere i fag det ikke er sentralt gitt eksamen i, og at klagene på standpunkt vurderinger viser at det er større utfordringer knyttet til praktisk-estetiske fag og kroppsøving, enn til tradisjonelle eksamensfag. Mangel på forskning om grunnlaget for standpunktvurdering i Norge gjør at direktoratet kun kan påpeke tendenser.<sup>39</sup>

Standpunktvurderingen har i utgangspunktet større betydning for elevens fremtidsutsikter enn den sluttvurderingen som skjer gjennom eksamen fordi majoriteten av en elevs vitnemål karakterer er standpunkt karakterer. Eksamens rolle understrekes imidlertid ved at eksamens karakterer tillegges en overprøvingsfunksjon i forhold til standpunkt karakterer. Standpunkt karakteren skal settes før lærere eller elev får kjennskap til en evt. eksamens karakter, og før kunngjøringen om trekkfag ved lokalt gitt eksamen, for å sikre at ikke standpunktvurderingen påvirkes av elevens eksamens resultat. En elev i videregående opplæring som får karakteren 1 i standpunkt kan gå opp til eksamen. Ved bestått eksamen vil eleven da bestå faget til tross for ikke-bestått standpunkt vurdering. I motsatt tilfelle vil en elev i videregående opplæring med bestått i standpunkt, ikke få bestått i faget som helhet hvis hun eller han stryker til eksamen.

Denne ordningen står i et visst motsetningsforhold til den store betydningen som ellers tillegges standpunkt gjennom hvor stor del standpunkt utgjør i konkurransepoengene i

<sup>39</sup> Jf. Utdanningsspeilet 2006 og 2007

[http://udir.no/upload/Rapporter/Utdanningsspeilet\\_2007/skoleresultater\\_2007.pdf](http://udir.no/upload/Rapporter/Utdanningsspeilet_2007/skoleresultater_2007.pdf)

opptak til høyere utdanning. Standpunktarakter fastsettes på bakgrunn av elevens kompetanse i forhold til de samlede kompetansemålene i faget og ikke bare et utvalg kompetansemål som til eksamen. En eksamenskarakter i videregående opplæring kan forbedres fordi vurderingen er basert på en 5-timers prøve, ikke faglig utvikling over en periode. Samtidig er det praktisk umulig for en elev å forbedre en standpunktarakter etter at karaktervedtaket er fattet og en evt. klage er behandlet.

Når standpunktvurderingen er den som er mest avgjørende for elevenes mulighet til senere yrkes- og studievalg, bør det vurderes om den skal sikres mer enn i dag. Det bør derfor foretas en grundig gjennomgang av grunnlaget for standpunktvurderingen i ulike fag.

Direktoratet anbefaler derfor at det iverksettes en forskningsbasert gjennomgang av standpunktsvurderingspraksis i Norge med fokus på hvilket grunnlag og hva lærerne legger vekt på når de fastsetter standpunktarakterer.

## 10. DIGITALE VERKTØY OG SYSTEMER

Digitale systemer relatert til underveis- og sluttvurdering består av en kombinasjon av pedagogiske og administrative verktøy.

Som en del av den individuelle vurderingen fokuseres det i dette kapittelet på digitale verktøy som er utviklet av sentrale myndigheter. På lokalt nivå bruker skoler og skoleeiere ulike systemer, for eksempel digitale læringsplattformer som blant annet kan fungere som plattformer for vurderingsarbeid.<sup>40</sup> Det sentrale prøveadministrasjonssystemet PAS er bygd opp med grensesnitt mot alle de lokale skoleadministrative systemene.

### Prøveadministrasjonssystemet PAS

Prøveadministrasjonssystemet PAS er et register hvor alle opplysninger om fagpersoner, sensorer, nemnder, fagkoder, kandidater og forvaltnings-hierarkiet blir lagt inn. Registeret er grunnlaget for gjennomføringen og resultathåndteringen av alle elektroniske prøver og eksamen.

Brukerne av PAS er saksbehandlere i Utdanningsdirektoratet, fylkesmenn, sensorer ved sentralt gitt eksamen, skoleeierne, rektorer og lærere med ansvar for elektroniske prøver (nasjonale prøver og kartleggingsprøver). PAS ble først tatt i bruk våren 2008.

### Prøvegjennomføringssystemet PGS

Prøvegjennomføringssystemet PGS styres fra PAS og er tredelt:

**PGS-A** er området der kandidater gjennomfører IKT-basert eksamen og der sensorene henter eksamensbesvarelsene etter eksamen.

**PGS-C** er området for produksjon og gjennomføring av elektroniske prøver. (nasjonale prøver og kartleggingsprøver). Fagmiljøene legger inn oppgavene her og kandidatene gjennomfører prøvene.

**PGS-D** er under utvikling og skal bli arbeidsrommet for alle fagmiljøer og nemnder. Her skal alle prøvedeler lages i alle prøvetyper med unntak av de elektroniske prøvene. Nemndene kan utveksle ulike versjoner av oppgaver og lagre oppgaver. Oppgavene lastes opp herfra til PAS når de er ferdige. Oppgavene som skal trykkes hentes deretter ut fra PAS av leverandør.

---

<sup>40</sup> Se Utdanningsdirektoratets rapport "Digitale læringsplattformer" fra 2006

I løpet av 2008 var hele grunnopplæringen brukere av systemene PAS/PGS. Det har blitt åpnet for IKT-basert eksamen for alle som ønsker å delta, og fra høsten 2009 avholdes elektroniske nasjonale prøver i engelsk og i regning på 5. og 8. trinn. Det innføres også en obligatorisk kartleggingsprøve i regning på VG1, begge basert på bruk av PGS-C. Det er grunn til å tro at omfanget av prøver som gjøres elektronisk eller IKT-baserte vil øke i årene som kommer, og dermed også at de aller fleste som er knyttet til grunnopplæringen, enten som ansatt eller elev/kandidat, vil ha befatning med systemene.

IKT-eksamen innebærer at eksamen gjennomføres papirløst. Kandidatene logger seg på Utdanningsdirektoratets prøvegjennomføringssystem PGS-A med tildelte brukernavn og passord. Deretter laster eleven ned eksamensoppgaven som besvares ved hjelp av datamaskin. Etter at prøvesvaret er ferdig, leverer kandidaten dette som en fil som lastes opp i det samme systemet. Dagen etter at eksamen er avsluttet, vil sensorene kunne logge seg på systemet og begynne sensuren.<sup>41</sup>

Våren 2008 deltok om lag 170 grunn- og videregående skoler i utprøvingen av IKT-basert eksamen. Fra og med høsten 2008 har alle skoler mulighet til å gjennomføre IKT-basert eksamen gjennom PGS-A.

Informasjon om vurdering, eksamen, nasjonale prøver og digitale systemer finnes på direktoratets nettsider.

## **VEDLEGG**

1. Rapport "Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag"
2. Oppsummering av sluttrapporter fra 33 skoleeiere
3. Rapport "Kartlegging av vurderingsopplegg hos norske skoleeiere"
4. Eksempler på nasjonale kjennetegn i matematikk
5. Eksempler på nasjonale kjennetegn i helse- og sosialfag

---

<sup>41</sup> [http://www.udir.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=3492](http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=3492)