

# Læring og vurdering i fremtidens skole

*- en kvalitativ innholdsanalyse av forholdet mellom læring og vurdering i sentrale policydokumenter i fornyelsen av Kunnskapsløftet*

Ida Malene Svartangen



Masteroppgave i pedagogikk ved  
Institutt for pedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2018

© Ida Malene Svartangen

2018

Læring og vurdering i fremtidens skole. En kvalitativ innholdsanalyse av forholdet mellom læring og vurdering i sentrale policydokumenter i fornyelsen av Kunnskapsløftet.

Ida Malene Svartangen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: CopyCat, Nydalen

**TITTEL:**

**LÆRING OG VURDERING I FREMTIDENS SKOLE**  
**- en kvalitativ innholdsanalyse av forholdet mellom læring og vurdering i**  
**fremtidens skole**

**AV:**

Ida Malene Svartangen

**EKSAMEN PED4490:**

Masteroppgave i Kunnskap, utdanning  
og læring. Studieretning:  
Læreplanarbeid, undervisning og  
vurdering.

**SEMESTER:**

Vår 2018

**STIKKORD:**

Læring

Dybdelæring

Overføring av læring

Kompetanse

Undervisning

Vurdering

Epistemologi

Formativ vurdering

Summativ vurdering





# Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ undersøkelse om forholdet mellom læring og vurdering. Formålet med oppgaven er å analysere forholdet mellom læring og vurdering i sentrale dokumenter i fornyelsen av Kunnskapsløftet. Studiens andre formål er å undersøke forholdet mellom dybdelæring og vurdering, og hvordan vurderingspraksiser skal legge til rette for og støtte opp under en fremtidig opplæring som har dybdelæring som mål. Det skal undersøkes gjennom to forskningsspørsmål. Det første (1) er hvilke mål for elevers læring beskrives i sentrale policydokumenter, og det andre (2) er hvilke vurderingspraksiser som beskrives i sentrale policydokumenter. Det er Norsk Offentlig Utredning 2015: 8 *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og Kompetanser* og Stortingsmelding 28: *Fag-Fordypning-Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet (2015-2016)* som analyseres og utgjør studiens empiriske grunnlag.

For å belyse og drøfte oppgavens tema og forskningsspørsmål har jeg benyttet nyere forskningslitteratur både fra læringsforskningen og fra vurderingsfeltet (Bransford, 2000, National Research Council, 2012, Sawyer, 2006, Harlen, 2007, Knight & Shum, 2014, Stobart et. al, 2017). Perspektivene på læring og vurdering anvendes som verktøy for å undersøke forholdet mellom læring og vurdering i sentrale policydokumenter i fornyelsen av Kunnskapsløftet.

I henhold til forskningsspørsmål 1, er et hovedfunn i studien at det er et mål at fornyelsen av Kunnskapsløftet skal legge til rette for elevers dybdelæring. Mine funn peker imidlertid på ideen om dybdelæring skiller seg fra de teoretiske perspektivene som presenteres i oppgaven. Fornyelsen av Kunnskapsløftet skal først og fremst ta utgangspunkt i fagene og faglig relevans, og funnene mine peker på at dybdelæring blir i Meld. St. 28 (2015-2016) forstått først og fremst som en faglig aktivitet. Mine funn viser at det skal utvikles kjerneelementer i fag, som kan bidra til å legge til rette for at elever kan fordype seg. I analysen kommer det frem at det i fornyelsen av Kunnskapsløftet skal opereres med en smalere definisjon av kompetanse enn det blir anbefalt i NOU 2015:8, og kompetansebegrepet som ligger til grunn for fremtidige læreplaner nærmer seg en ren kognitiv definisjon. Som jeg peker på i oppgavens diskusjonsdel, kan dette bidra til at elevers utvikling av evner til å overføre kunnskaper og ferdigheter begrenses da overføring av læring krever at elever utvikler ulike typer kompetanser, både kognitive, intrasubjektive og intersubjektive kompetanser.

I henhold til forskningsspørsmål 2, viser mine funn at det i fornyelsen av Kunnskapsløftet skal legges betydelig vekt på formativ vurdering, og dette kan bidra til og støtte opp under utvikling av elevers dypere forståelse. Funnene viser imidlertid at både undervisvurdering og sluttvurdering skal gjøres fagspesifikk, og at det er elevenes faglige nivå og grad av måloppnåelse som skal vurderes.

I analysen kom det imidlertid frem at undervisvurderingen skal gjøres fagspesifikk og at det skal utvikles tydeligere beskrivelser på hvordan undervisvurdering kan være læringsfremmende. Dette kan føre til at det blir mer lik vurderingspraksis i opplæringen, og bidra til at læreres arbeid med undervisvurdering blir enklere. På en annen side, kan dette føre til at det utvikles instrumentell praksis til undervisvurderingen. I tillegg kan fagspesifikk undervisvurdering føre til at undervisvurderingen begrenses til å handle om det enkelte fag, og gå på bekostning av at elever utvikler mer generell forståelse av egne læringsprosesser og problemløsningsstrategier. I oppgavens diskusjonsdel peker jeg på noen utfordringer knyttet til at vurdering fokuserer på mestring av faglig innhold, da dette ikke reflekterer like godt komponentene som inngår i dybdelæringsbegrepet.





# Forord

Denne studien er en del av min mastergrad i pedagogikk ved Universitet i Oslo, og markerer slutten på mine syv år som student. Arbeidet med masteroppgaven har vært svært krevende men jeg har lært masse gjennom hele prosessen, og er selvfølgelig stolt nå som jeg endelig er ferdig!

Jeg vil takke veilederen min, Kenneth Silseth, for hjelp til å finne relevant litteratur og for konstruktive tilbakemeldinger. Jeg vil videre rette en takk til Kirsten Sivesind for nyttige CLEG-seminarer (Curriculum Studies, Leadership and Educational Governance), tilbakemeldinger og for et stort engasjement på vegne av gruppen.

En stor takk går til jentene i LUV-gruppen! Tusen takk for samarbeidet de siste to årene og for alt jeg har lært av dere.

Takk til deg Even Winquist, for et godt stykke korrekturlesning og for tålmodigheten.

Sist vil jeg takke Merete og Tor Arne Svartangen- takk for all støtte jeg har fått av dere gjennom studietiden og for at dere alltid har troen på meg!

Ida Malene Svartangen

Oslo, 27.06.2018

# Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING .....	1
1.1	Bakgrunn for valg av oppgave .....	1
1.2	Fornyelsen av Kunnskapsløftet .....	1
1.3	Oppgavens tema og forskningsspørsmål .....	2
1.3.1	Hvilke mål for elevers læring beskrives i sentrale policydokumenter? .....	2
1.3.2	Hvilke vurderingspraksiser vektlegges i sentrale policydokumenter? .....	3
1.4	Oppgavens struktur .....	3
2	ENDRINGER I SAMFUNNET OG SYNET PÅ LÆRING .....	5
2.1	Fra industrisamfunnet til kunnskapsamfunnet: endret kompetansekrav .....	5
2.2	Nye perspektiver på læring .....	7
2.3	Dybdelæring .....	8
2.4	Overføring av kunnskap .....	9
2.5	Kognitiv, interpersonale og intrapersonale kompetanser .....	11
3	EPISTEMOLOGI OG VURDERING .....	14
3.1	Vurdering som en konsekvens av synet på kunnskap .....	14
3.2	Formativ og summativ vurdering .....	17
3.3	Læring og vurdering- avgrensede områder? .....	20
3.4	Læringsforskningens bidrag og implikasjoner for læring og vurdering .....	21
4	METODE, UTVALG OG ANALYTISKE PROSEDYRER .....	25
4.1	Begrunnelse for valg av metode .....	25
4.2	Kvalitativ innholdsanalyse .....	26
4.3	Utvalg: Analysegrunnlag .....	27
4.4	Analytiske prosedyrer .....	28
4.5	Forskerkredibilitet .....	29
4.6	Mulige utfordringer .....	30
5	ANALYSE AV POLICYDOKUMENTENE .....	31
5.1	Mål for elevers læring i fremtidens skole .....	31
5.2	Beskrivelser av vurderingspraksiser i sentrale policydokumenter .....	39
5.2.1	Individvurdering .....	39
5.2.2	Formativ vurdering/Underveisvurdering .....	41
5.2.3	Summativ vurdering .....	46
6	DISKUSJON .....	52
6.1	Dybdelæring .....	52
6.1.1	Kompetansebegrepet – faglig kompetanse versus ulike typer kompetanse .....	52
6.1.2	Fagenes premisser versus fagovergripende kompetanser .....	55
6.2	Videreutvikling av vurderingspraksiser i fornyelsen av Kunnskapsløftet .....	57
6.2.1	Beskrivelser av forventet progresjon versus fagspesifikk underveisvurdering .....	58
6.2.2	Fagovergripende versus fagspesifikk vurdering .....	60
6.2.3	Økt kompleksitet versus forenkling av elevvurdering .....	62
6.3	Avslutning .....	63
	Litteraturliste .....	67
	Vedlegg/Appendiks .....	71

**Word did not find any entries for your table of contents.**

# 1 INNLEDNING

## 1.1 Bakgrunn for valg av oppgave

Vurdering spiller en helt sentral rolle i utdanning fordi den definerer hva som skal betraktes som gyldig kunnskap og hvilke aspekter ved læring elever vil formelt belønnes for. En rekke forskningsbidrag peker på at vurdering, og hvordan elever vurderes, har stor påvirkning på elevers læring (National Research Council, 2012, Sawyer, 2006). Hvordan vurdering virker tilbake på undervisning og elevers læring har blitt identifisert i forskningslitteraturen gjennom såkalte *washback* og *backwash* effekter, der både læreres og elevers atferd påvirkes av vurderingspraksiser (Stobart et.al, 2017). Det har derfor oppstått sterke argumenter i forskningslitteraturen på vurdering at det bør være bedre sammenheng mellom hva vi vurderer og den læringen opplæringen faktisk sikter på å utvikle hos elever (Harlen, 2007, Knight & Shum, 2014, Stobart et. al, 2017). Nåværende utdanningstenkning, både nasjonalt og internasjonalt, legger vekt på at opplæringen skal bidra til at elever skal utvikle ulike typer kompetanser, ferdigheter, holdninger, kunnskap og dyp forståelse av brede konsepter, heller enn det tradisjonelle fokuset på mestring av faginnhold (National Research Council, 2012, NOU 2015:8). I forskningslitteraturen på vurderingsfeltet pekes det imidlertid på at disse ”nye” målene for utdanning ikke reflekteres like godt i vurderingspraksiser og vurderingssystemer i dag (Harlen, 2007, National Research Council, 2012). Nye mål for elevers læring trenger systemer og praksiser som støtter opp under denne læringen. I følge Harlen (2007) kan vurderingspraksiser bidra til å forhindre faktiske endringer i utdanningssystemer dersom ikke målene for elevenes læring reflekteres i måten elever vurderes.

## 1.2 Fornyelsen av Kunnskapsløftet

I Norge pågår det for tiden et stort arbeid med å fornye læreplanene og vurderingsordningene i grunnopplæringen. I fornyelsen av Kunnskapsløftet er det et sentralt mål at opplæringen skal legge til rette for dybdelæring og vurderingsordningene skal videreutvikles slik at den skal støtte opp under dette målet. Siden vurderingspraksis har stor betydning for elevenes læring, vil det derfor være viktig å forstå hvordan en beskriver disse prosessene.

I 2013 ble det oppnevnt et offentlig utvalget, ledet av professor Sten Ludvigsen, som fikk et oppdrag om å vurdere innholdet i grunnopplæringen opp mot krav til kunnskap og kompetanse i fremtidens samfunns- og arbeidsliv. I juni 2015 leverte utvalget en sluttrapport, NOU 2015: 8 *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*, som skisserer en rekke endringer basert på et stort omfang forskning samt innspill fra profesjonen. Stortingsmelding 28: *Fornyelse av Kunnskapsløftet, Fag-Fordypning Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet (2015-2016)* følger opp anbefalingene i NOU 2015: 8. Hovedprinsippene fra Kunnskapsløftet skal ligge fast og endringene bygger på mer enn ti års erfaringer fra Kunnskapsløftet. Alle fagene i grunnskolen og de gjennomgående fagene i videregående skole skal fornyes. I arbeidet med å fornye læreplanverket brukes begrepene *fornyelsen av Kunnskapsløftet* eller *fagfornyelse*. Det er altså ikke tale om en reform selv om de nevnte dokumentene skisserer nokså omfattende endringer som skal gjøres i dagens læreplaner.

### **1.3 Oppgavens tema og forskningsspørsmål**

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke forholdet mellom læring og vurdering i sentrale dokumenter i fornyelsen av Kunnskapsløftet. Studien gjennomføres på policynivå og gjennom en kvalitativ innholdsanalyse av sentrale dokumenter i fornyelsesarbeidet, henholdsvis NOU 2015: 8 *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser* og Stortingsmelding 28 (2015-2016) *Fag-Fordypning-Forståelse, En fornyelse av Kunnskapsløftet*. For å undersøke dette vil jeg støtte meg på læringsforskning og ulike perspektiver på vurdering, og gjennom to forskningsspørsmål som behandles i oppgavens empiriske kapittel. Det ene forskningsspørsmålet undersøker hvilke mål for elevers læring som beskrives i sentrale policydokumenter og det andre undersøker hvilke vurderingspraksiser som vektlegges i sentrale policydokumenter.

#### **1.3.1 Hvilke mål for elevers læring beskrives i sentrale policydokumenter?**

Siden formålet er å undersøke forholdet mellom læring og vurdering i sentrale policydokumenter, vil forskningsspørsmål 1 ta sikte på å *undersøke hvilke mål for elevers læring som beskrives i sentrale policydokumenter*. Dybdelæring blir beskrevet som et sentralt mål i fornyelsen av Kunnskapsløftet (Meld. St. 28, 2015-2016). Jeg vil med utgangspunkt i ulike perspektiver fra læringsforskningen nærmere undersøke teoretiske tilnærminger til dybdelæringsbegrepet. Dybdelæring blir i både teori og i policydokumentene knyttet til en rekke andre begreper og fenomener, og jeg vil derfor også undersøke andre begreper og

fenomener som knyttes til dybdelæringsbegrepet. I analysen jeg derfor undersøke kompetansebegrepet og hvordan fagene i fremtidige læreplaner skal organiseres slik at elever får mulighet til å lære med dyp forståelse. Ved å studere relaterte begreper kan dette bedre belyse hvordan ideen om dybdelæring er forstått i policydokumentene.

### **1.3.2 Hvilke vurderingspraksiser vektlegges i sentrale policydokumenter?**

Som nevnt innledningsvis, har vurdering stor innvirkning på elevers læring og det vil derfor være viktig å undersøke hvordan vurderingspraksiser i fremtidige læreplaner tilpasses til målene for elevers læring. Forskningsspørsmål 2 tar derfor sikte på å undersøke *hvilke vurderingspraksiser som vektlegges i de sentrale policydokumentene*. Forskningsspørsmål 2 tar sikte på å undersøke hvordan individvurdering, formativ/undervisvurdering og sluttvurdering beskrives i policydokumentene. Studiens andre formål er å undersøke forholdet mellom dybdelæring og vurdering, og hvordan vurderingspraksiser skal legge til rette for, og støtte opp under en opplæring som har dybdelæring som mål. For å belyse dette, vil jeg i oppgavens diksjonsdel drøfte forholdet mellom læring og vurdering i fornyelsen av Kunnskapsløftet, i lys av de teoretiske perspektivene som presenteres i oppgaven.

## **1.4 Oppgavens struktur**

I kapittel to vil jeg redegjøre for den tradisjonelle modellen for opplæring og beskrive hvordan skiftet til det postindustrielle samfunnet representerte økt krav til individers kompetanse. Deretter vil jeg presentere nyere forskning på læring og redegjøre for teoretiske perspektiver på dybdelæring.

I kapittel tre vil jeg belyse hvordan elevvurdering henger sammen med bredere oppfatninger om opplæringens formål, som hva som anses som viktige kunnskaper og ferdigheter at opplæringen bidrar til å utvikle hos elevene. Dette vil jeg gjøre med utgangspunkt i ulike perspektiver på vurdering. Dernest vil jeg redegjøre for formativ og summativ vurdering, og avslutningsvis vil jeg belyse utfordringer knyttet til dagens vurderingspraksiser i møte med læringsforskningen, og læringsforskningens bidrag og implikasjoner for læring og vurdering.

I kapittel fire beskriver jeg de metodiske valgene jeg har tatt i studien og studiens forskningsdesign. Deretter presenterer jeg dokumentene som er grunnlag for alene og hvilke analytiske prosedyrer som anvendes i tilnærmingen av dokumentene. Deretter vil jeg

redegjøre for forskningskredibilitet og sist belyse mulige utfordringer ved de metodiske valgene jeg har tatt i studien.

Kapittel fem er et rent empirisk kapittel hvor jeg presenterer data fra dokumentene. Analysen struktureres med utgangspunkt i studiens to forskningsspørsmål, og starter derfor med forskningsspørsmål 1 og dernest forskningsspørsmål 2. I kapittel seks vil jeg drøfte funnene i analysen og kobler disse opp mot oppgavens teoretiske utgangspunkt, presentert i kapittel to og tre og avslutningsvis oppsummere studiens hovedfunn.

I kapittel seks vil jeg diskutere sentrale funn fra analysen i lys av de teoretiske perspektivene som presenteres i kapittel 2 og 3 i oppgaven. Avslutningsvis vil jeg oppsummere studiens hovedfunn.

## 2 ENDRINGER I SAMFUNNET OG SYNET PÅ LÆRING

I dette kapitlet vil jeg først redegjøre for hvordan utdanningssystemer i industrisamfunnet organiserte opplæringen, med utgangspunkt i *den tradisjonelle modellen for opplæring* (Sawyer, 2006). Deretter vil jeg redegjøre for hvordan skiftet fra den industrielle økonomien til den postindustrielle økonomien representerte økt krav til individers kompetanse. Med skiftet fra den industrielle til den postindustrielle økonomien fikk utdanningen en ny rolle i samfunnet, som stiller krav til at opplæringen organiseres og drives på andre måter enn tidligere. Dernest vil jeg redegjøre for læringsforskningen bidrag til at vi i dag har nye perspektiver på hvordan mennesker lærer. Sist vil jeg redegjøre for ulike teoretiske perspektiver på dybdelæring.

### 2.1 Fra industrisamfunnet til kunnskapssamfunnet: endret kompetansekrav

Tidlig på 1920-tallet, da de første industrialiserte landene først utformet utdanningssystemer som de store byråkratiske institusjonene som vi kjenner dem i dag, var det lite kunnskap om hvordan mennesker lærer (Sawyer, 2006). Utdanningssystemene baserte seg derfor på hverdagslige antakelser om hvordan mennesker lærer, uten at disse antakelsene ble vitenskapelig bevist (Bransford, 2000, Sawyer, 2006). En slik måte å organisere opplæringen på, refereres gjerne til som *”the standard model of schooling”* (*den tradisjonelle modellen for opplæring*), og består av følgende antakelser om læring;

- 1) Kunnskap er en samling av fakta om verden og består av prosedyrer for å løse problemer.
- 2) opplæringens formål er at elever tilegner seg disse faktaene og prosedyrene,
- 3) det er lærere som besitter kunnskap om fakta og prosedyrer som elevene skal lære og det er deres jobb å overføre dem til elevene,
- 4) enkle fakta og prosedyrer bør læres bort først, følgelig at stadig mer kompleks faktakunnskap og problemløsningsprosedyrer,
- 5) hva som skal defineres som ”enkel” og ”kompleks” faktakunnskap og prosedyrer bestemmes av lærere eller andre ”eksperter”, og sist



6) for å vurdere om opplæringen er vellykket testes elever for å avgjøre hvor mange av disse faktakunnskapene og prosedyrene elevene har tilegnet seg (Sawyer, 2006, s. 2).

Det tradisjonelle modellen for opplæring refereres også til som ”*instructionism*” (*instruksjonisme*), fordi instruksjon fra lærer og overføring av faktakunnskap blir i modellen ansett som kjerneaktiviteten i opplæringen (Bransford, 2000, Sawyer, 2006, Papert, 1993). En opplæring basert på den tradisjonelle modellen for opplæring, eller på instruksjonisme, fører til at elever memorerer fakta og prosedyrer som statisk kunnskap fordi opplæringen overfører innholdet eller lærestoffet uten at det relateres til elevens tidligere kunnskap og erfaringer. For elevene, vil kunnskap oppstå som isolerte enheter og føre til at den organiseres og memoreres uten at elevene reflekterer over mening eller formål med det som læres, eller over egne læringsstrategier (Bransford, 2000, Sawyer, 2006). I møte med nye utfordringer vil elever ha vanskeligheter i å gi mening til dem, fordi de skiller seg ut fra problemene de møter gjennom opplæringen og i lærebøkene (Sawyer, 2006).

Målene i den tradisjonelle modellen for opplæring er å sikre *standardisering* – det vil si at alle elever skal memorere og møte det samme innholdet gjennom den formelle opplæringen (Sawyer, 2006). Skoler basert på den tradisjonelle modellen for opplæring var effektivt å generere den type kunnskap som krevdes i den industrielle økonomien. Sentralt i industrisamfunnet var produksjon av ting, mens dagens samfunn preges i større grad av teknologisk kompleksitet og stadig økende økonomisk konkurranse (Sawyer, 2006). Vendingen mot den postindustrielle økonomien stilte økende krav til tjenesteytelse, ideproduksjon og kommunikasjon (Dale, Engelsen & Karseth, 2011). Skiftet fra den industrielle til postindustriell økonomi stilte følgelig nye krav til individers kunnskap og kompetanse; memorering av faktakunnskap og prosedyrer var ikke lenger tilstrekkelig for å møte kompetansekravene i den nye økonomien (Bransford, 2000, Erstad et.al, 2014, Dale, Engelsen, Karseth, 2011 Sawyer, 2006). Overgangen representerer et viktig skifte i måten endring, innovasjon, kompetansebehov og utdannings rolle i samfunnet betraktes (Erstad et.al, 2014, Hargreaves, 2004).

Sammen med de tradisjonelle faktorene kapital og marked, som henholdsvis er forbundet med den industrielle økonomien, får *kunnskap* i seg selv egenverdi og blir samfunnets økonomiske tyngdepunkt i den postindustrielle økonomien (Dale, Engelsen, Karseth, 2011, Sawyer, 2016). Den postindustrielle økonomien stiller krav til at individer evner å anvende

kunnskap i arbeidet, og individers evne til å anvende kunnskaper forbindes med produktivitet og fornyelse (Erstad, et. al, 2014). Det er derfor også tale om et *kunnskapssamfunn* (Dale, Engelsen & Karseth, 2011). Utdanning får derfor en helt sentral rolle i utvikling av kunnskapskapitalen og blir et sterkere virkemiddel for å håndtere overgangen til nye formasjoner i samfunnet og utvikling av kunnskap i ulike sektorer i samfunnslivet (Erstad et.al, 2014).

I kunnskapssamfunnet følges også *læring* inn som et hovedbegrep (Hargreaves, 2004). Økonomisk konkurransedyktighet og evner til kontinuerlig fornyelse avhenger av individers evner til å lære selv og av andre (Dale, Engelsen & Karseth, 2011). Maskinkraft og produksjon av ”ting”, som kjennetegner industrisamfunnet, blir derfor mindre etterspurt (Dale, Engelsen & Karseth, 2011). Derimot er evnen til å tenke, lære og skape nye ideer som driver kunnskapsøkonomien. Derfor kan kunnskapssamfunnet også kalles for et ”*læringssamfunn*” (Dale, Engelsen & Karseth, 2011).

Ved siden av kunnskapssamfunn og læringssamfunn blir *kompetanse* i den postindustrielle økonomien et sentralt begrep (Dale, Engelsen & Karseth, 2011). Kunnskapssamfunnet krever at individer skal kunne anvende kunnskaper i arbeidet – og kompetanse innebærer nettopp at individer er i stand til å anvende det de har lært – i både kjente og ukjente situasjoner (Dale, Engelsen & Karseth, 2011, National Research Council, 2012). Kombinasjonen av kunnskaper og ferdigheter knyttes ofte til begrepet kompetanse, og kjernen i kompetanse kjennetegnes ved at kunnskaper og ferdigheter integreres (Dale, Engelsen & Karseth, 2011, National Research Council, 2012).

## **2.2 Nye perspektiver på læring**

Med de nye samfunnsformasjonene blir nye produksjonsformer viktige. Utdanningens nye rolle i samfunnet, sammen med økt krav til individers kompetanse, krever at opplæringen organiseres og drives på andre måter enn tidligere. Studier av hvordan mennesker lærer gjennom de siste tre til fire tiårene, har gitt viktige implikasjoner for organisering og strukturering av opplæring. Nyere teorier om læring leder til nye tilnærminger til læreplanutforming, undervisning og vurdering enn tidligere (Bransford, 2000, Sawyer, 2006).

Et av kjennetegnene i den relativt nye forskningen på læring, er betydningen av individer skal lære med *forståelse* (Bransford, 2000, Hattie, 2013, National Research Council, 2012, Peterson & Wilson, 2006, Sawyer, 2006). At elever skal forstå hva de lærer er imidlertid ønskelig i alle prosesser, men det har tidligere vært vanskelig å studere fra et vitenskapelig perspektiv (Bransford, 2000). Læreplaner som er basert på den tradisjonelle modellen for opplæring har vektlagt instruksjon og overføring av kunnskap fra lærer, som har ført til at elever har fått en passiv rolle i undervisningen. Den tradisjonelle modellen for opplæring vektlegger elevenes evner til å memorere isolerte og dekontekstualiserte biter av fakta, heller enn forståelse av temaer og emner (Sawyer, 2006). Undervisning basert på *instruksjonisme* (Sawyer, 2006), har på denne måten ført til at elever inntar en rolle som passive mottakere, mens nyere forskning på læring peker på viktigheten av at elever må aktivt engasjeres i egne læringsprosesser. Kunnskap om *hva* – faktakunnskaper og prosedyrer for problemløsning, er ikke nok for at individer skal *forstå* hva de lærer. I tillegg til kunnskap om hva - fakta og prosedyrer for problemløsning, trenger individer kunnskaper om *hvordan*, kunnskaper om når en kan ta i bruk og anvende det som er lært, og *når* kunnskapen skal modifiseres for å anvendes i nye situasjoner. (Bransford, 2000, National Research Council, 2012, Peterson & Wilson, 2006).

## 2.3 Dybdelæring

Dagens og fremtidens samfunn krever at elever utvikler dypere konseptuell forståelse av komplekse konsepter, evnen til å arbeide kreativt, komme med nye ideer, teorier, produkter og produsere ny kunnskap (Sawyer, 2006, National Research Council, 2012).

Faktakunnskaper er fortsatt en helt sentral del for tenkning og problemløsning, og det å lære med dyp forståelse er sterkt avhengig av at elever utvikler en rik mengde av faktakunnskaper, for eksempel av faglig karakter (Bransford, 2000, Hattie, 2013, National Research Council, 2012). Å lære med dyp konseptuell forståelse består av faktakunnskaper og prosedyrer for problemløsning som henholdsvis den tradisjonelle modellen er utviklet for å overføre til elevene, men å overføre faktakunnskaper og prosedyrer er likevel ikke det samme som at elever mestrer det som er lært eller er i stand til å anvende kunnskapen på utsiden av klasserommet (Sawyer, 2006). Anvendbar kunnskap er heller ikke det samme som en rekke isolerte og dekontekstualiserte biter av fakta (Bransford, 2000). Å lære med dyp forståelse kjennetegnes ved at kunnskapen er sammenhengende og organiseres rundt bredere konsepter. Når kunnskap læres i sammenheng og er kontekstualisert, vil det føre til at elever utvikler

bedre forståelse, og gjøre det enklere for at elever kan anvende kunnskap i møte med nye utfordringer, problemer og kontekster (Bransford, 2000, National Research Council, 2012, Sawyer, 2016). Faktabasert og prosessuell kunnskap er bare anvendelig når individer vet i hvilke situasjoner den skal anvendes og hvordan den skal modifiseres i nye situasjoner (National Research Council, 2012, Sawyer, 2006, 2016). For å utvikle kompetanse på ett område, må individer i følge Bransford (2000) ha et dypt fundament av faktakunnskap, forstå fakta og ideer i konseptuelle systemer og organisere kunnskapen på måter som gjør det mulig å lett gjenhente kunnskapen og støtter betingelser for anvendelse. Prosessen der elever utvikler varig forståelse og utvikler evner til å anvende kunnskaper i nye situasjoner, refereres gjerne til som *dybdeløring*, å lære med *dyp forståelse* eller å lære med *dyp konseptuell forståelse* (Bransford, 2000, National Research Council, 2012, Sawyer, 2008, 2016). I forskningslitteraturen knyttes dybdeløring til andre begreper og fenomener. Dybdeløring knyttes til kompetanseutvikling og utvikling av ulike typer kompetanser, samt individers evne til å overføre kunnskaper og ferdigheter (National Research Council, 2012).

## 2.4 Overføring av kunnskap

Som det kom frem i foregående avsnitt, stiller kunnskapssamfunnet krav til at individer har kompetanse å *anvende* kunnskaper i arbeidet. Som nevnt ovenfor, er *kompetanse* kjennetegnet ved at kunnskaper og ferdigheter integreres, og at individer er i stand til å anvende det de har lært i kjente og ukjente situasjoner (Dale, Engelsen & Karseth, 2011). Dybdeløring innebærer at elever utvikler evner til å anvende kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente situasjoner. Å anvende kunnskaper for å løse nye utfordringer knyttes i læringsforskningen til begrepet *overføring*. Overføring er når individer utvikler evner til å overføre kunnskaper og ferdigheter som læres i en situasjon til en annen situasjon. Begrepet overføring brukes i relasjon til, og er et resultat av, når elever har lært med dyp forståelse (Bransford, 2000, National Research Council, 2012).

Ønsket om at individer skal overføre kunnskaper og ferdigheter er imidlertid ikke noe nytt. Innenfor forskning i psykologi og utdanning har overføring vært et sentralt emne i mer enn hundre år (National Research Council, 2012). Utdanningssystemer i dag har gjerne et ønske om brede former for overføring, men en rekke forskning viser imidlertid at overføring av kunnskaper og ferdigheter oppstår sjeldnere enn først antatt (Hatano & Greeno, 1999, National Research Council, 2012). Mislykket overføring av kunnskaper, baserer seg på

antakelser om at elever ikke har tilegnet seg og utviklet dyp forståelse av kunnskapen. Det kan være at elever ikke har forstått prinsipper, regler eller metoder for å anvende kunnskapen eller ferdigheter riktig ved en senere anledning. Elever har kanskje heller ikke forståelse av når den skal anvendes, eller utviklet forståelse som gjør dem i stand til å bruke kunnskapen i former for problemløsningsstrategier. Dette har bidratt til at det har blitt utviklet nye instruksjonelle tilnæringer, som kan bedre støtte betingelser for overføring samt gi kunnskap om hvilke betingelser for læring og undervisning som støtter former for overføring (Hatano & Geeno, 1999, National Research Council, 2012).

I forskningslitteraturen skilles det mellom *spesifikk overføring* og *generell overføring* (National Research Council, 2012). Med spesifikk overføring er ideen at når elever lærer A påvirker det elevenes læring av B, men bare i den utstrekning av at A og B har elementer i seg som er felles (National Research Council, 2012). For eksempel er ideen at dersom elever lærer Latin vil dette hjelpe i læring av Spansk, fordi mange av vokabularene i ordene er like og verbene i de to forskjellige språkene bøyes ganske likt. Med *generell overføring* er tanken derimot at dersom eleven lærer A påvirker dette læring av B, fordi læring av A styrker generelle karakteristikk eller kunnskap som er bredere relevant, som for eksempel generelle prinsipper for problemløsning. Generell overføring handler med andre ord om at kunnskap som eleven lærer i ett fag overføres til et annet fag (National Research Council, 2012). Å lære med dyp forståelse krever imidlertid overføring av selve kunnskapsinnholdet i fagdisiplinen (*spesifikk overføring*) og at elever har kunnskap om hvordan, hvorfor, og når denne kunnskapen skal anvendes for å løse problemer i kjente og ukjente situasjoner (*generell overføring*). Å lære med dyp forståelse krever at elever relaterer nye ideer til tidligere kunnskap og erfaringer samt at elever integrerer denne kunnskapen i interrelaterte konseptuelle systemer. Å lære med dyp forståelse krever at elever leter etter mønstre og underliggende prinsipper og er i stand til å relaterer dem til konklusjoner. Elever forstår prosesser der ny kunnskap blir til og utvikler evner i å vurdere kunnskap kritisk, reflektere over egen forståelse og egne læringsprosesser (Sawyer, 2016).

Når elever lærer med dyp forståelse er resultatet av denne prosessen overførbar kunnskap og ferdigheter. (Branford, 2000, National Research Council, 2012, Sawyer, 2006). Dybdelæring er influert av både det kognitive og det sosiokulturelle perspektivet på læring. I begge perspektivene er det evidens for overføring av læring, men de ulike perspektivene har forskjellig tilnærming til og ulike oppfatninger av hvordan overføring av kunnskaper og

ferdigheter skjer (National Research Council, 2012). Innenfor et kognitiv perspektiv er en særlig opptatt av ulike typer kunnskap og hvordan denne kunnskapen konstrueres i individers sinn, samt prosesser som styrer persepsjon, læring og minne. Det kognitive perspektivet har vært opptatt å undersøke ulike mekanismer av læring og hvilke kunnskaper og ferdigheter som utvikles gjennom disse prosessene, samt hvordan ulike læringsmekanismer kan anvendes for å løse alt fra enkle til mer komplekse oppgaver. Det sosiokulturelle perspektivet bygger også på et konstruktivistisk syn på læring, men legger betydelig vekt på menneskets omgivelser og hvordan individer lærer og utvikler seg i samspill med dets omgivelser og til de ressursene og utfordringene som finnes der (Säljö, 2006). Innenfor dette perspektivet legger en betydelig vekt på at kunnskap konstrueres gjennom samhandling og ikke primært gjennom individuelle prosesser. Læring er alltid ”situert” – læring er en del av en kontekst og skjer når individer deltar i fellesskap, ved bruk av verktøy og andre kulturelle artefakter (Säljö, 2006).

Enkelt forklart, kan forskjellen mellom de to forskningstradisjonene at det innenfor det kognitive perspektivet tar utgangspunkt i at læring og utvikling er noe som kommer innenfra individet og/eller at læring er noe en erverver seg, mens det innenfor et sosiokulturelt perspektiv legges betydelig vekt på mennesket som et historisk og sosialt vesen, og viktigheten av å se individers læring i sammenheng med sin omverden (Säljö, 2006). Diskusjonen mellom de to tradisjonene har tatt utgangspunkt i at det situerte perspektivet har for lite fokus på det individuelle på grunn av vektleggingen av sosial praksis, og at det kognitive perspektivet neglisjerer prosesser av sosial interaksjon på grunn av vektleggingen av individuell utvikling i tilegnelsen av intellektuelle ferdigheter. Individuelle og sosiale perspektiver på overføring er begge fundamentalt viktig i opplæring (Anderson, Greeno, Reder & Simon, 2000). Tilnærmingene kan imidlertid kaste lys på *ulike aspekter* ved elevers læring og opplæringsprosesser. Det er i dag lenge erkjent at kunnskap består av både etablert kunnskap og gjennom sosiale prosesser der individer kontinuerlig skaper, reviderer og elaborerer eksisterende kunnskap og ideer (National Research Council, 2012).

## **2.5 Kognitiv, interpersonale og intrapersonale kompetanser**

I følge National Research Council (2012) er dybdelæring influert både av både det situerte og det kognitive perspektivet på læring, samt individers evne til å overføre kunnskaper og

ferdigheter til kjente og ukjente situasjoner. For at elever skal lære med dyp forståelse og utvikle evner for å overføre det som læres i en situasjon til en annen, krever dette at elever utvikler *ulike typer* kompetanser, som består av både *kognitive, intrasubjektive og intersubjektive kompetanser* (National Research Council, 2012). *Kognitive kompetanser* består av prosesser og strategier og kunnskap og kreativitet. Kognitive kompetanser inkluderer kritisk tenkning, informasjonsprosessering, argumentasjon, innovasjon og minne. *Intrasubjektive kompetanser* innebærer en rekke kompetanser som forbindes med det kognitive, men inkluderer også ulike kontekster, situasjoner og lærings situasjoner (situert perspektiv). Intrasubjektive kompetanser er blant annet at elever utvikler produktiv tro om egen læring, samt kognitive dimensjoner som elevers evne til å regulere atferd og følelser for å oppnå mål, som selvregulering, metakognisjon og evner til å reflektere over egen læring. *Intersubjektive kompetanser*, bygger på det situerte perspektivet på læring, og inneholder et spekter av ferdigheter og evner som elever anvender når de interagerer med andre, som blant annet kommunikasjon, teamarbeid, samarbeid og lederferdigheter (National Research Council, 2012).

Forskjellen mellom kognitive, intrasubjektive og intersubjektive kompetanser reflekteres i hvordan de avgrenses, studeres og måles. Kunnskaper og ferdigheter forbundet med kognitive kompetanser blir gjerne målt gjennom generelle kognitive evner, som for eksempel IQ-tester eller ved mer spesifikke tester som fokuserer på skolefag, skolefaglig innhold eller arbeidsrelatert innhold, mens intrasubjektive og intersubjektive kompetanser blir ofte målt i mer generelle og bedede trekk ved personligheten, som for eksempel mål på individers oppmerksomhet. Selv om det skilles mellom kognitive, intersubjektive og intrasubjektive kompetanser er de likevel integrert i all menneskelig læring og utvikling (National Research Council, 2012). Intrasubjektive kompetanser og intersubjektive kompetanser kan for eksempel støtte og bidra til læring av faginnhold. Læring av faginnhold kan styrkes gjennom at elever utvikler intrasubjektive ferdigheter, som når de blir i stand til å reflektere over egne læringsprosesser og tilpasser læringsstrategier for å nå mål. Kognitive ferdigheter, som for eksempel evnen til å tenke objektivt over problemer, kan bidra til utvikling av intersubjektive ferdigheter (National Research Council, 2012). Intersubjektive ferdigheter kan i sin tur være effektivt i kommunikasjon som støtter utvikling av kognitive ferdigheter som individer bruker for å prosessere og tolke kompleks verbal og nonverbal kommunikasjon, og uttrykke passende responser (National Research Council, 2012).

Fra de foregående avsnittene kommer det frem at dybdelæring er prosessen der individer utvikler varig forståelse og evner til å anvende kunnskaper i nye situasjoner. Å anvende kunnskaper og ferdigheter refereres til som overføring, og innebærer at elever utvikler kognitive, intrapersonale og interpersonale kompetanser. Dybdelæring defineres ikke som et produkt – men en prosess. Det er en måte å lære på, som involverer komponenter influert av både det kognitive og det sosiokulturelle perspektivet på læring (National Research Council, 2012). Læring skjer både i individers sinn og oppstår gjennom sosial interaksjon. Resultatet av denne prosessen er overførbar kunnskap (National Research Council, 2012).



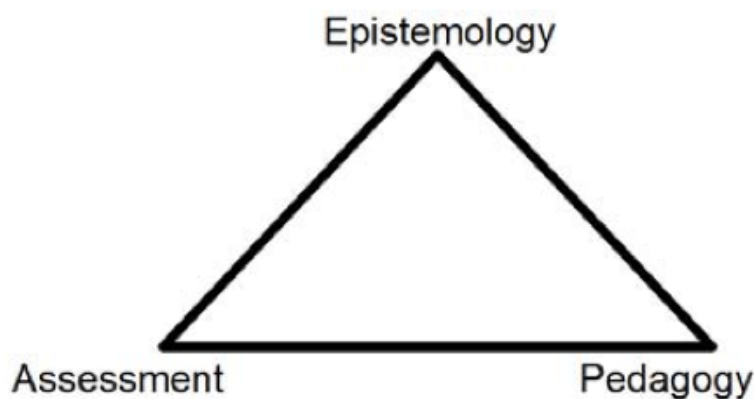
## 3 EPISTEMOLOGI OG VURDERING

I kapittel to ble det redegjort for nye perspektiver på læring og betydningen av at elever skal utvikle dyp forståelse av hva de lærer. Vurdering og måter elever vurderes på, har stor innvirkning på både undervisning og elevers læring fordi den definerer hva som betraktes som gyldig kunnskap, og hvilke aspekter av læring som elever formelt belønnes for (Stobart et. al, 2017). I dette kapittelet skal det presenteres ulike tilnærminger på vurdering.

Perspektivene som presenteres har ulikt utgangspunkt, men de illustrerer likevel hvordan vurdering henger sammen med bredere oppfatninger om opplæringens formål. For å forstå vurdering, er det derfor viktig å ha kunnskap om hvordan vurdering henger sammen med blant annet hva som betraktes som gyldig kunnskap, og hvilke kunnskaper og ferdigheter som blir betraktet som viktig at opplæringen skal bidra å utvikle hos elever. Nedenfor vil det først presenteres ulike perspektiver på vurdering, og dernest vil jeg redegjøre for formativ og summativ vurdering. Sist vil kapittelet belyse bidrag fra læringsforskningen og implikasjoner for læring og vurdering.

### 3.1 Vurdering som en konsekvens av synet på kunnskap

Knight & Shum (2014) hevder at epistemologi er fundamental for vår forståelse av vurdering; våre epistemologiske antakelser rammer inn vår forståelse av hva som skal betraktes som gyldig kunnskap. Det er imidlertid ikke en måte å forstå hva som skal betraktes som kunnskap og heller ikke en måte å vurdere elevers kunnskapsutvikling og prestasjoner på. Spørsmål knyttet til hva som betraktes som kunnskap, eller hva det vil si ”å vite noe”, kan knyttes til epistemologi, en filosofisk tilnærming til hva kunnskap er og ulike typer kunnskap (Knight & Shum, 2014). Epistemologi handler om spørsmål knyttet til kunnskapens natur og ulike typer kunnskap, som for eksempel kunnskap om *hvordan* (ferdigheter) eller *å vite at* (fakta), samt spørsmål knyttet til sannhet og gyldighet. Uansett hva kunnskap er – sikter opplæringen på formidle denne kunnskapen til elever, slik at de i sin tur er i stand til å ”vite noe”. Knight & Shum (2014) foreslår et triadisk forhold mellom epistemologi, pedagogikk og vurdering, presentert i figur 1.

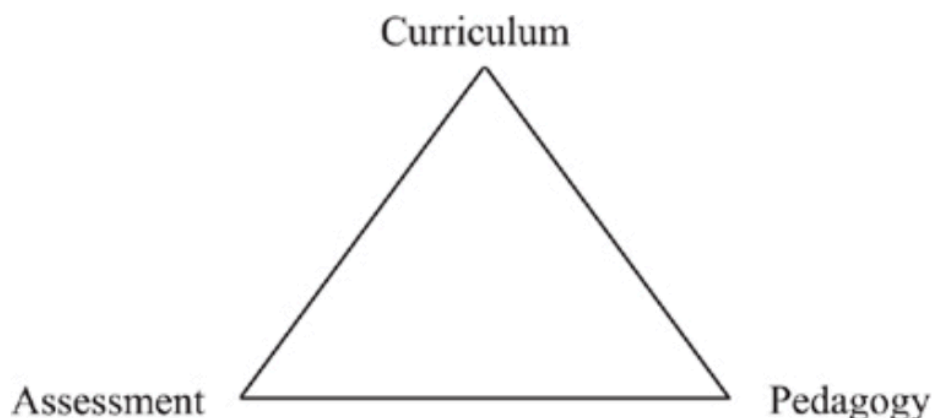


*Figur 1: Det triadiske forholdet mellom epistemologi – vurdering – pedagogikk (Knight & Shum, 2014, s. 25).*

Pedagogikk kan bli betraktet som studier av hvordan opplæringen skal formidle kunnskap til elever, samt ulike tilnærminger til undervisning og læring. Våre epistemologiske antakelser vil i sin tur ramme inn vårt syn på prosessene av elevers læring og hvilke pedagogiske prosesser som er best egnet til å støtte denne læringen (Knight & Shum, 2014, Stobart et.al, 2017). Hva som betraktes som gyldig kunnskap (epistemologi), hvilke pedagogiske prosesser som støtter denne læringen (pedagogikk) vil følgelig kunne påvirke hva vi anser som passende vurderingspraksis. Våre epistemologiske antakelser vil derfor også ha konsekvenser for hva som vektlegges når vi vurderer elever; måten vi vurderer, hva som vurderes, hvilke prøver og oppgaver som gis, er bundet av våre forestillinger om epistemologi (Knight & Shum, 2014). Derfor vil vurderingssystemer– implisitt eller eksplisitt, promotere spesielle vurderingsregimer, og våre epistemologiske antakelser vil i sin tur legitimere vurderingssystemet. Om det er epistemologi, pedagogikk eller vurdering som har forrang fremfor den andre kommer ikke klart frem verken i teori eller praksis, men i følge Knight & Shum (2014) vil ulike vurderingsregimer implisere epistemologiske standpunkter. Eksplisitte epistemologiske antakelser vil i sin tur lede til at spesielle former for vurdering blir privilegert (Knight & Shum, 2014).

Fra kapittel to vet vi at det er sentralt at individer evner å anvende kunnskaper, og at opplæringen i kunnskapssamfunnet sentrerer rundt å utvikle elevers kompetanser. Elever trenger både kunnskap om *hva* (faktakunnskaper) og kunnskap om *hvordan* (ferdigheter). For eksempel: La oss si at elever får tilgang til internett på eksamen, og elever får tildelt oppgave

med tema som eleven tidligere ikke har møtt i undervisningen. Eleven må derfor gjennom internett finne frem til kilder og tilegne seg kunnskap selv. Det er derfor forventet at elever viser kunnskap om *hva* – faktakunnskaper- men de må også vise kunnskap om *hvordan*- for eksempel rundt informasjonsprosessering, synteser og metakognitive ferdigheter (Knight & Shum, 2014). *Hvordan* elever bruker kunnskap om fakta blir like viktig som *hva* den vet. I et sosiokulturelt perspektiv på læring er hvordan elever engasjerer seg med informasjon og symboler som medieres gjennom språk, redskaper, artefakter samt elevens deltakelse i ulike praksiser, viktige faktorer i elevens læring. I dette perspektivet bør disse i seg selv være objekter for vurdering (Säljö, 2012). I et sosiokulturelt perspektiv er språket og diskurser kritiske filtre i vår forståelse av verden. En slik epistemologi får derfor implikasjoner for hvordan vi underviser og hvordan vi vurderer (Knight & Shum, 2014). I den tradisjonelle modellen for opplæring ble kunnskap betraktet som en samling av fakta, og elevens evner til å gjengi faktakunnskaper ble i denne modellen brukt for å vurdere om opplæringen var vellykket (Sawyer, 2006). I dagens opplæringssystemer derimot, blir ikke suksess definert som å gi riktig informasjon på en to timers eksamen, fordi informasjon blir ikke er kunnskap. I følge Knight & Shum (2014) bør en både vurdere overførbare kompetanser eller ferdigheter, som både inkluderer kunnskap om fakta og kunnskap om hvordan. Vurdering handler om å utvikle bevis av kunnskap rundt epistemologiske og metodologiske standpunkt. Noen epistemologiske standpunkt hevder imidlertid at det er umulig å ”fange” kunnskapen hos elever på reliable og valide måter. Dette er likevel problematikk knyttet til de metodologiske begrensningene i alle vurderingsmetoder (Knight & Shum, 2014). Harlen (2007) illustrerer hvordan vurdering relateres til læreplanen (curriculum) og pedagogikk.



Figur 2. Samspillet mellom vurdering, læreplan og pedagogikk.

(Harlen, 2007, s. 4)

Læreplaner (curriculum) kan være formelle definisjoner for hva som er mål for opplæringen, definisjoner av hva elever skal lære og/eller hva som skal undervises (Ross, 2000).

Læreplaner kan for eksempel angi forhåndsskrevne mål eller innholdsbeskrivelser av hva elever skal lære seg i løpet av det formelle opplæringsløpet. Pedagogikk kan betraktes som de pedagogiske prosessene som tilpasses og iverksetter for å nå målene i læreplanen. Hvordan vi forstår formål, mening og mål med undervisningen avhenger av hvilket perspektiv som driver den aktuelle læreplanen (Ross, 2000). Læreplaner kan basere seg på å utvikle elevers kompetanser. Læreplaner kan eksempelvis basere seg på å utvikle elevers kompetanser. Klare beskrivelser av hvilke kunnskaper og ferdigheter elever skal utvikle blir gjerne innenfor denne læreplanmodellen mindre framtrødende. Vurdering innenfor læreplaner som baserer seg på å utvikle elevers kompetanser, tar gjerne utgangspunkt i selve undervisningssituasjonen og elevenes egne bidrag og prestasjoner i undervisningssituasjonen (Wahlström, 2015). Læreplaner kan også ha tydelige spesifiseringer av hvilket faginnhold, kunnskaper og ferdigheter som er sentrale at elever utvikler innenfor ulike kunnskapsområder. Arbeidet med vurdering i resultatmodellen henger nært sammen med klare, forventede kriterier innenfor en tydelig struktur, og henger nært sammen med forventet kunnskapsutvikling innenfor ulike nivåer i opplæringsystemet (Wahlström, 2015).

## 3.2 Formativ og summativ vurdering

Hva som er blir betraktet som gyldig kunnskap, får konsekvenser for *hva* som vurderes i elevers kunnskapsutvikling og *hvordan*. Det skilles gjerne mellom *formativ* og *summativ* vurdering. I Norge er formativ vurdering kanskje best kjent som Vurdering for læring, gjennom den nasjonale satsingen *Bedre vurderingspraksis* i regi av Utdanningsdirektoratet. Det er populært å beskrive summativ vurdering som vurdering *av* læring, mens formativ vurdering som vurdering *for* læring (Black & William, 1998). I summativ vurdering er formålet først og fremst å måle elevenes læringsutbytte, og har lange tradisjoner innenfor utdanningssystemet (Hopfenbeck, 2016). Summativ vurdering sammenfatter eller summerer elevenes kunnskapsnivå i forhold til for eksempel kriterier, mestringsnivå, en karakterskala, en statistisk verdi eller i forhold til en norm (Lundahl, 2011). Summativ vurdering brukes gjerne på prøver som gis underveis i skoleåret eller standpunkt karakterer i fag (Hopfenbeck, 2016). Summative vurderinger anvendes ofte for å beskrive et resultat på ulike nivåer i

utdanningssystemet, som for eksempel på skole, kommune eller nasjonalt nivå. Summativ vurdering skjer gjerne i etterkant av en opplærings situasjon og kan få ettervirkninger på undervisning og læring gjennom at fokuset rettes mot resultatet (Hopfenbeck, 2016).

Black & William (1998) bruker termen ”vurdering” for å referere til alle aktivitetene utført av lærere og elever i vurderingsprosesser som gir informasjon som kan brukes som tilbakemeldinger for å modifisere læring og læringsaktiviteter. Formativ vurdering er når informasjonen brukes til å tilpasse undervisningen for å møte elevenes behov (Black & William, 1998). Vurdering av formativ karakter skjer gjerne i uformelle settinger og integreres i aspekter ved læring og undervisning, og utføres som regel gjennom læreres individuelle vurderingsmetoder (Fjørtoft & Sandvik, 2016). I følge Black & William (2009) kan formativ vurdering tydeliggjøre mål og kriterier for eleven, gi tilbakemeldinger som leder eleven fremover i læringsprosessen og oppmuntre elever til å ta ansvar i egne læringsprosesser. Vurdering er formativ når den gjennomføres underveis i læringsforløpet, hvis formålet er å identifisere sterke eller svake sider ved elevens faglige kompetanse, eller hvis informasjonen som trekkes ut av vurderingen anvendes i lærernes planlegging av undervisning, eller bidrar til utvikling av elevenes selvregulering, autonomi og ansvar i egne læringsprosesser (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 28). Hovedpoenget er at vurdering skal ikke bare måle læring, men den skal også anvendes for å fremme læring (Dale, 2009).

Det er imidlertid vanskelig å gi en klar og presis definisjon av begrepene formativ og summativ vurdering da faglitteraturen bærer preg av diskusjon og debatt om hvorvidt formativ og summativ vurdering skal betraktes som ytterpunkter i et stort spekter av ulike vurderingspraksiser, eller som isolerte enheter med ulike funksjoner (Prøitz, 2015). Diskusjonen er viktig fordi den belyser viktige betraktninger i vurderingssituasjoner– og hvordan formativ og summativ vurdering kan, skal og bør brukes (Prøitz, 2015). På en side har distinksjonen mellom formativ og summativ vurdering vært effektiv for å skille mellom vurdering som skjer mellom lærer og elever der hovedmålet er å støtte læring, spesielt i utdanningssystemer der vurdering blir betraktet og brukt som en kategori isolert fra undervisning og elevens læringsprosesser (Newton, 2007). På en annen side har skillet vært ineffektivt fordi skillet mellom formativ og summativ vurdering har vært lite avansert, og distinksjonen mellom dem kan betraktes som overfladisk (Newton, 2007). For eksempel kan *formålet* med vurdering tolkes på en rekke ulike måter. Innenfor faglitteraturen er det flere forsøk på å etablere skille mellom formativ og summativ vurdering. Diskusjonen om skillet

mellom formativ og summativ vurdering sentreres rundt om de skal forstås som ulike typer vurdering eller at de to formene har ulike egenskaper, eller med utgangspunkt i at formativ og summativ vurdering har ulikt formål eller funksjon. For eksempel blir termene formativ og summativ vurdering knyttet til hvilke funksjoner vurderingen skal tjene og distinksjonen mellom formativ og summativ vurdering forstås med utgangspunkt i formål eller funksjon. I følge Black (2010) skilles det mellom tre hovedtyper av formål ved vurdering: 1) formativ for å støtte læring, 2) summativ for seleksjon og sertifisering, 3) summativ for ansvarliggjøring. Black (2010) understreker at formativ og summativ vurdering må ses i sammenheng og at informasjon hentet fra en vurdering kan både brukes til formative og summative formål.

Sammenslåingen av vurdering av formativ og summative formål har imidlertid blitt kritisert i en rekke forskningsbidrag (Harlen, 2007, Harlen & James, 2006, Newton, 2007). Kritikken oppstår med utgangspunkt i at sammenslåingen kan gå på bekostning av at det kan utvikles god formativ vurderingspraksis og ”ekte formativ vurdering”. Heller er det ønskelig at egenskapene ved de ulike vurderingsformene, for eksempel at summativ vurdering må være reliabel, mens formativ vurdering må prioritere validitet (Newton, 2007). I følge Harlen (2007) bør ikke formativ og summativ vurdering diskuteres som ulike typer vurdering, men heller i termer av formål. Debatten omkring distinksjonen mellom formativ og summativ vurdering er først og fremst i forskningslitteraturen, mens det tilsynelatende er mer generelt akseptert i forskningslitteraturen at distinksjonen retter seg mot vurderingens formål og hva informasjonen fra vurderingen skal brukes til. Summative vurderinger kan tjene en rekke ulike formål, mens formative vurderinger har ett; den skal fremme og støtte læring (Newton, 2007).

Perspektivene i de foregående avsnittene illustrerer hvordan vurdering av elevers kunnskapsutvikling henger sammen med hvilke kunnskaper, ferdigheter og/eller kompetanser som blir betraktet som relevant at opplæringen skal bidra til å utvikle hos elevene. Vurderingspraksiser er dypt vevet inn i bredere, samfunnsmessige oppfatninger om opplæringens formål (Wahlström, 2015). Knight & Shum (2014) argumenterer for at vurdering relateres til epistemologi – hva som betraktes som gyldig kunnskap – og pedagogikk. Hos Harlen (2007) illustreres det hvordan vurdering relateres til læreplan og pedagogikk. Når læreplaner angir mål for elevers læring kan dette betraktes som et epistemologisk standpunkt fordi slike beskrivelser inneholder som regel antakelser av hva

som betraktes som gyldig kunnskap (Knight & Shum, 2014). Hovedargumentet er i begge perspektivene at hva som betraktes som viktige kunnskap og hvilke ferdigheter som elever skal utvikle gjennom det formelle opplæringsløpet, vil gjensidig påvirke undervisningens form og at ulike vurderingspraksiser blir privilegert (Harlen, 2007, Knight & Shum, 2014). Verken modellen hos Knight & Shum (2014), modellen hos Harlen (2007) indikerer at det er en direkte effekt mellom de ulike komponentene, men det er ønskelig at det skal være et samspill mellom dem. Ideelt er det ønskelig at vurdering og pedagogikk tar utgangspunkt i læreplanen, slik at undervisnings – og vurderingsmetoder som anvendes i opplæringen tilpasses til det som er ønskelig (Harlen, 2007). Hva vi vurderer vil i disse perspektivene ha konsekvenser for hva som undervises og hvordan, og dermed også elevers muligheter for læring (Knight & Shum, 2014). Vurdering kan derfor ikke diskuteres som et avgrenset område eller utelukkende med utgangspunkt i valg av metode, men heller ses i sammenheng med hvilke epistemologiske perspektiver som driver den aktuelle læreplanen og hvilke kunnskaper, ferdigheter og/eller kompetanser som er relevant at individer utvikler gjennom opplæring (Harlen, 2007).

### **3.3 Læring og vurdering- avgrensede områder?**

Selv om det er et ideal at pedagogikk og vurdering tilpasses læreplanen, slik at metoder for undervisning og vurdering av elevers kunnskapsutvikling blir tilpasset til hva elever skal lære, peker en rekke forskning på at vurderingspraksiser har stor innvirkning på både læreplaner og hvordan elever vurderes i praksis. I følge Ross (2000) er det vurdering som driver læreplanen, og ikke omvendt. Det er en rekke grunner til at dette idealet er problematisk i praksis, og kan ha store implikasjoner for elevenes læring (Harlen, 2007). Det har ikke blitt knyttet sterke teorier mellom teorier om læring og teorier om vurdering, men vurderingens innvirkning på undervisning og læringspraksiser har imidlertid blitt identifisert i forskningslitteraturen, gjennom såkalte *washback* – og – *backwash*-effekter, og hvordan standardiserte prøver endrer atferd både hos lærere og elever (Stobart et.al, 2017). Washback – og backwash – effekter er begreper som brukes om hvordan vurdering virker tilbake på undervisning og elevers læring. Funn fra en rekke studier viser at hyppig bruk av standardiserte tester fører til at undervisningen begrenses til innholdet som forventes at elevene skal kunne på prøvene, og går på bekostning av hva som står beskrevet i læreplanen at elever skal lære (Au, 2011, Stobart et.al, 2017). Elever påvirkes av hvordan de vurderes, og vurdering kan derfor også styre elevers læringsprosesser (Lundahl, 2011). Washback-effekter

fører til overfladisk læring, der elever tilegner seg isolerte enheter av faktakunnskaper, fremgangsmåter og prosedyrer som trengs for å mestre prøven, heller enn at elever utvikler dyp forståelse innenfor fag eller på tvers av fag (Au, 2011, Stobart et.al, 2017). I følge Au (2011) vil elever konsekvent lære kunnskap assosiert med det tradisjonelle modellen for opplæring, der elever memorerer faktakunnskap i fragmenterte biter innenfor konteksten av testen alene. På denne måten kan standardiserte tester begrense måten kunnskap i seg selv struktureres i undervisningspraksiser, fordi lærere velger ut pedagogiske prosesser som samsvarer med kunnskapsformer og innholdet på prøvene (Au, 2011). Lærere vil derfor drive undervisningen med utgangspunkt i å møte kravene til innholdet og formen på prøvene. I følge Knight & Shum (2014) er det en rekke problemer med standardiserte prøver: for det første feiler prøvene på to nøkkelkriterier i forhold til validitet. Standardiserte prøver feiler ved å representere adekvate type problemer elever mest sannsynlig møter i hverdagen (ekstern validitet), og for det andre, feiler prøvene å representere adekvat konseptualisering av hva det betyr ”å vite noe” – hva kunnskap er (indre validitet). Vurderingspraksiser av denne typen måler åpenbart noe, men reflekterer nødvendigvis ikke den læringen som opplæringen faktisk strekker seg etter å utvikle hos elevene (Knight & Shum, 2014). Dersom ikke den type læring opplæringen sikter mot å utvikle hos elevene reflekteres i hva vi vurderer, kan vurderingssystemer bidra til faktiske endringer i utdanningssystemer (Harlen, 2007).

### **3.4 Læringsforskningens bidrag og implikasjoner for læring og vurdering**

I det relativt nye epistemologiske språket om læring, er det en underliggende idé om at kunnskap kan bli kategorisert og at forholdet mellom ulike typer kunnskap eller ulike typer kompetanser kan støtte progresjon i elevers læring, heller enn en ”logisk” struktur, som for eksempel i den tradisjonelle modellen for opplæring (Young & Muller, 2014, Sawyer, 2006, National Research Council, 2012). I kapittel to peker læringsforskningen på viktigheten av at elever skal lære med dyp forståelse. Dybdelæring innebærer at elever skal kunne løse problemer og overføre dem til nye situasjoner (Sawyer, 2006, National Research Council, 2012). Forandringer i synet på hvordan individer lærer og nye mål for opplæringen, krever systemer som støtter opp under målet om at individer skal lære med dypere forståelse. Å legge til rette for dybdelæring i opplæringen kan representere komplementære endringer i mange av elementene som utgjør utdanningssystemer (Sawyer, 2016). Nedenfor vil det



presenteres sentrale funn fra læringsforskningen som kan gi viktige implikasjoner for hvordan opplæringen bør organiseres dersom det dersom det er et mål at elever skal lære med dypere forståelse.

For at elever skal lære med dyp forståelse krever dette at opplæringen organiseres på måter som muliggjør at elever skal lære i dybden. Å lære med dyp forståelse krever imidlertid at elever får tid og mulighet til en god del øvelse. Fagdisipliner bør derfor struktureres på måter som gir en rekke eksempel på hvordan samme konsept fungerer og bidra til at elever utvikler et grunnleggende fundament av faktakunnskaper (Bransford, 2000). Dette krever at fagene og fagdisipliner tilrettelegges slik at elever får forståelse av nøkkelkonsepter innenfor en fagdisiplin, heller enn å forsøke å dekke en rekke emner innenfor et fag eller fagområde (Bransford, 2000). Opplæringen bør integrere interpersonale og intrapersonale kompetanser i læreplanen og i en rekke ulike fagområder. Fra kapittel to vet vi kan for eksempel metakognisjon og selvregulert læring kan styrke elevers læring av faktakunnskaper (National Research Council, 2012, Bransford, 2000). Fag bør kombinere for eksempel metakognitive ferdigheter sammen med disiplinbasert læring, som både kan øke elevers prestasjoner og utvikle elevers evner til å bli selvregulerte i egne læringsprosesser (Bransford, 2000).

Et av nøkkelproblemene i læringsforskningen er imidlertid i møte med vurderingssystemer, og hvordan vurderingssystemer skal utvikles for å korrespondere med målet om å utvikle elevers dypere forståelse. Dagens vurderingssystemer møter på to kritiske problemer, begge med utgangspunkt i at vurderingssystemer ble utviklet i *den tradisjonelle modellen for opplæring* (Sawyer, 2006). For det første, forsøkes det i økende grad at elever skal få tilpassede læringserfaringer og få tid til å lære med dyp forståelse. For å lære med dyp forståelse kreves det imidlertid at elever skal kunne få muligheter til å ta valg i egne læringsprosesser, mens mange av dagens vurderingspraksiser krever at elever lærer det samme på likt tidspunkt (Sawyer, 2006). Læringsforskningen peker på at vurdering må utvides fra det tradisjonelle fokuset på å teste elever og elevers evne til å memorere faktakunnskap. Hvis det er et mål at elever skal gjengi eller løse oppgaver akkurat slik de adresseres av læreren, vil opplæring basert på den tradisjonelle modellen være tilstrekkelig. Når målet er at elever skal utvikle evner til å anvende kunnskap og løse komplekse oppgaver, bør vurdering lete etter om eleven forstår det som er lært, heller enn elevers evner til å repetere fakta eller å utføre isolerte ferdigheter (Bransford, 2000). Vurdering bør heller sikte på å undersøke i hvilken utstrekning elevers kunnskaper er integrert, koherent og

kontekstualisert samt om elever vet når, hvor og hvordan de skal ta i bruk kunnskapen (Sawyer, 2006, National Research Council, 2012).

Formativ vurdering og hyppig tilbakemeldinger har en helt essensiell rolle i utvikling av elevers dybdeløring og kognitive kompetanser (Bransford, 2000, National Research Council, 2012, Sawyer, 2006). Elever trenger hyppige tilbakemeldinger som gjør deres egen tenkning synlig for dem. For at elever skal utvikle dypere forståelse av hva de lærer, kreves det forklarende tilbakemeldinger som bidrar til at elever kan korrigere feil og trene på korrekte prosedyrer for å løse et problem (Bransford, 2000). Tilbakemeldinger kan bidra til at elever modifiserer og justerer tenkning, ideer og utvikler deres forståelse. Standardiserte prøver forbindes med måling av faktabasert kunnskap, og vurdering med formål om ansvarliggjøring bør heller sikte på å måle elevers forståelse heller enn overfladisk kunnskap (Sawyer 2006, National Research Council, 2012).

Selv om bidrag fra læringsforskningen og teknologi gjør det mulig å tilpasse læringserfaringer for hver enkelt elev, er det imidlertid økende standardisering i en rekke utdanningssystemer i dag (Sawyer, 2006, National Research Council (2012). Tilpassede læringserfaringer kombinert til ulike kilder til kunnskap gjør det mulig for elever å lære forskjellig ting. Det er ikke slik at det er et argument mot standardiserte tester, men det kan være problematisk å forene økende standardisering og eksterne tester med tilpassede læringserfaringer. For det andre, vurderer dagens standardiserte tester relativt overfladiske kunnskaper hos elever, og reflekterer ikke den dybdekunnskapen som mange utdanningssystemer forsøker å legge opp til (Sawyer, 2006). I følge Sawyer (2006) vil standardiserte tester av sin natur vurdere elever ut i fra dekontekstualisert kunnskap om sammenlignbar kunnskap. Vurderingsmodeller og metodologien som brukes til å tolke elevers prestasjoner reflekterer ikke i dag særlig godt komponentene som inngår i dybdeløringbegrepet (National Research Council, 2012).

Selv om internasjonal og nasjonal utdanningsretorikk peker på viktigheten av at elever skal utvikle dypere forståelse av hva som læres, baserer de fleste oppløringssystemer seg didaktisk undervisning og vurdering som er lærerbasert og vurderer elevers evne til å memorere og gjenhente faktabasert kunnskap (Stobart, 2014). En tendens i nyere forskning er tilsynelatende sterkere argumenter for at det bør være korrespondanse mellom teorier om læring og teorier om vurdering, og at den bør være sterkere enn den har vært frem til i dag

(Stobart.et.al, 2017, Harlen, 2007, National Research Council, 2012, Sawyer, 2010). Jeg vil i neste kapittel redegjøre for fremgangsmåten i analysen av policydokumenter, før jeg nærmere skal undersøke læring og vurdering i sentrale policydokumenter i fornyelsen av Kunnskapsløftet.

# 4 METODE, UTVALG OG ANALYTISKE PROSEDYRER

I dette kapitlet skal jeg først redegjøre for de metodiske valgene jeg har tatt i studien, slik at leseren får innsikt i hvordan jeg skal fremskaffe kunnskap. Jeg vil nedenfor presentere studiens forskningsdesign og redegjøre for hva som kjennetegner dokumentanalyse og kvalitativ innholdsanalyse. Dernest vil jeg presentere policydokumentene som er grunnlag for analyse og hvilke analytiske prosedyrer jeg anvender i tilnærmingen av dokumentene. Sist vil jeg redegjøre for forskerkredibilitet og belyse mulige utfordringer ved det metodiske verktøyet jeg anvender i studien.

## 4.1 Begrunnelse for valg av metode

Kunnskap kan innhentes ved hjelp av ulike vitenskapelige metoder – gjennom *kvantitative* og *kvalitative* metoder. Den kvantitative og kvalitative tilnærmingen har ulike styrker, og hvilken tilnærming som benyttes bør avgjøres med utgangspunkt i hva formålet med studien er og hva en ønsker kunnskap om. Mens kvantitative tilnærminger sikter på *forklaringer*, søker kvalitative tilnærminger på *forståelse* av fenomener (Kuckartz, 2014). Kvalitative tilnærminger baseres gjerne på tekstdata mens kvantitative baserer seg ofte på talldata (Kleven, 2014, Kuckartz, 2014). Tilnærmingene utelukker imidlertid ikke hverandre- de kan supplere hverandre. I dag er det stadig flere som kombinerer de to forskningstradisjonene, som refereres gjerne til som ”mixed methodes”. De metodiske valgene jeg har tatt i denne studien er i forhold til hva som i størst grad belyser temaet for studien og forskningsspørsmålene mine. Jeg har i studien valgt en kvalitativ tilnærming der jeg har valgt å analysere policydokumenter som er sentrale i arbeidet med fornyelsen av Kunnskapsløftet.

Dokumentanalyser kan gi kunnskap om faktiske, konkrete forhold gjennom å systematisk studere dokumentene for å trekke slutninger om utgivers ideer eller intensjoner (Bratberg, 2017). For eksempel kan jeg gjennom en dokumentanalyse av Meld. St. 28 (2015-2016) få kunnskap om hvilke ideer om læring og vurdering som er fremtredende i dokumentet og hvilke intensjoner departementet har i fremtidens skole. Det skilles gjerne mellom kvalitativ og kvantitativ dokumentanalyse (Grønmo, 2004, Kuckartz, 2014). Generelt innebærer kvalitativ dokumentanalyse om å systematisere utvalgte tekstsitater eller andre

innholdselementer med sikte på å belyse spesifikke problemstillinger. Kvalitativ dokumentanalyse søker etter å systematisere utvalgte tekstsitater eller andre innholdselementer med sikte på å belyse spesifikke problemstillinger (Grønmo, 2004). Kvalitative innholdsanalyser tar sikte på å få innblikk i hvilke argumenter, standpunkter, holdninger eller verdier som er sentrale i ulike dokumenter. Kvantitativ dokumentanalyse handler også om å systematisere ulike deler av innholdet i forskjellige dokumenter som er relevant for gitte problemstillinger, mens systematisering innenfor kvantitativ dokumentanalyse skiller seg imidlertid fra den kvalitative. Kvantitative dokumentanalyser konsentrerer seg ikke om å vurdere eller sammenlikne ulike sitater eller innholdselementer, men heller kategorisere temaer, argumenter, verdier, holdninger eller standpunkter (Grønmo, 2004). Innenfor kvantitative dokumentanalyser er opptelling av ord svært vanlig, og handler ofte om å registrere hvor mange av de utvalgte tekstenhetene som kan plasseres innenfor hver kategori (Grønmo, 2004). Hyppigheten av hvor ofte ordene kommer frem i dokumentene kunne jeg videre brukt som uttrykk for hvor stor betydning fenomenet tillegges i policydokumentene. Likevel vil ikke en kvantitativ dokumentanalyse like godt belyse fenomenet jeg ønsker å studere da studien sikter ikke bare på å beskrive læring og vurdering, men å forstå hvordan disse fenomenene henger sammen. Studien sikter derfor mot kunnskap og forståelse om hvordan læring og vurdering konstrueres og forstås i dokumentene og eventuelt forholdet mellom dem. Jeg har i studien derfor valgt å gjøre en kvalitativ innholdsanalyse.

## **4.2 Kvalitativ innholdsanalyse**

For å undersøke forholdet mellom læring og vurdering i fremtidens skole, vil jeg gjøre en kvalitativ innholdsanalyse av sentrale policydokumenter i fornyelsen av Kunnskapsløftet. Kvalitative innholdsanalyser gjennomføres av forskeren selv, og sikter på å gjennomgå dokumenter systematisk ved å kategorisere og registrere innhold som er relevant for forskningsspørsmålene og temaet i studien (Grønmo, 2004). Formålet med kvalitative innholdsanalyser kan være mange, men i min egen studie er det sentralt å få kunnskap om hvilke beskrivelser som er fremtredende knyttet til læring og vurdering i sentrale policydokumenter i fremtidens skole. Selv om dokumentene som studeres her ikke er formalisert eller en vedtatt læreplan, kan likevel en analyse av dokumentene gi innblikk i ideer, intensjoner, tiltak og premisser som skal legge føringer på arbeidet med fornyelsen av Kunnskapsløftet. Dokumentene kan derfor betraktes som uttrykk for hva som skal vektlegges

i fremtidige læreplaner når det gjelder mål for elevers læring og hvordan det tenkes at elever skal vurderes. Analysen tar derfor sikte på å kategorisere innhold og fange opp beskrivelser og ideer fra policydokumentene, som kan bidra til å belyse oppgavens tema og forskningsspørsmål.

### 4.3 Utvalg: Analysegrunnlag

Det er følgende dokumenter som er grunnlag for analyse og utgjør studiens empiriske grunnlag:

- Norsk Offentlig Utredning 2015:8: *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*
- Stortingsmelding 28 (2015-2016): *Fag-Fordypning-Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*

De ulike dokumentene er ulike i både form og innhold. *Norsk offentlig utredninger* er utvalg eller arbeidsgrupper som settes ned av regjeringen eller departement, og får gjerne i oppdrag om å utrede for ulike forhold i samfunnet. Regjeringen Stoltenberg II satt ned et offentlig utvalg 21.juni 2013 som fikk i oppdrag å vurdere innholdet i grunnopplæringen opp mot krav til kunnskap og kompetansebehov i fremtidens samfunns – og arbeidsliv. Utvalget, ledet av professor Sten Ludvigsen, overleverte NOU 2015: 8: *Fremtidens skole, Fornyelse av fag og Kompetanser* (heretter NOU 2015: 8) til Kunnskapsdepartementet 15.juni 2015. Utredningen baserer seg på et stort omfang forskning samt innspill fra profesjonen. Utredningen presenterer utvalgets vurderinger av hvilke kompetanser som er viktig for elevene i fremtiden, hvilke endringer som må gjøres i fagene for at elever skal utvikle disse kompetansene, hva som kreves av ulike aktører for at opplæringen skal legge til rette for god læring for elevene, samt tiltak som skal bidra til å realisere anbefalingene i fremtidens skole (Kunnskapsdepartementet.no).

*Stortingsmeldinger* er på sin side først og fremst politiske og kan omhandle saker regjeringen ønsker å orientere Stortinget om eller forlag til fremtidig politikk knyttet til offentlige virksomheter på et spesielt felt. Stortingsmelding 28 (2015-2016): *Fag-fordypning-forståelse-En fornyelse av Kunnskapsløftet* (heretter Meld. St. 28) er tilrådning fra Kunnskapsdepartementet 15.april 2016 godkjent av Solberg-regjeringen. Meld. St. 28 (2015-

2016) følger opp utvalgets anbefalinger i NOU 2015: 8, og legger føringer på arbeidet med fornyelsesarbeidet i grunnskolen og videregående opplæringen. I Meld. St. 28 (2015-2016) skisseres politiske premisser og føringer for arbeidet med å fornye læreplanen av Kunnskapsløftet. Selv om det er Meld. St. 28 (2015-2016) som legger føringer og definerer hva som skal vektlegges i fornyelsen av Kunnskapsløftet, bygger meldingen på kunnskapsgrunnlaget i NOU 2015:8. En analyse av begge dokumentene vil kunne gi økt kunnskap om på hvilket grunnlag Meld. St. 28 (2015-2016) foreslår endringer i fornyede læreplaner.

#### **4.4 Analytiske prosedyrer**

I analysen er det sentralt å kategorisere innholdsbeskrivelser i de sentrale policydokumentene som kan bidra til å belyse studiens tema og forskningsspørsmål. Et fast holdepunkt er at temaet og forskningsspørsmålene mine som danner grunnlaget for hvilke tema jeg betrakter som relevant og hvilke temaer jeg prioriterer å ta med i analysen. Analysen vil derfor sikte på å kategorisere innhold som omhandler læring og vurdering. Analysen vil foregå i kronologisk rekkefølge – det vil si at jeg går igjennom dokumentene etter utgivelsestidspunkt. Analysen starter med forskningsspørsmål 1, og med det eldste dokumentet, NOU 2015: 8 som ble utgitt i 2015, og dernest Meld. St. 28 (2015-2016) som ble utgitt i 2015, og dernest samme prosedyre i analysen av forskningsspørsmål 2. Analysen vil foregå tematisk, det vil si at jeg vil kategorisere analysen med utgangspunkt i temaene i oppgaven, og i analysen vil jeg behandle deler av dokumentene som omhandler ”læring” og ”vurdering” og forholdet mellom dem. Hvilke deler og kapittel som er relevant presenteres nedenfor.

I gjennomgangen av dokumentene har jeg en åpen inngang, det betyr at kategoriseringen og registreringen av relevant innhold i dokumentene preges av stor fleksibilitet fordi jeg ikke har strukturert innsamlingen nøye på forhånd. Dette kan være en fordel da dette kan føre til at jeg kommer over sentrale aspekter eller innhold i dokumentene jeg på forhånd ikke hadde tenkt ut. Utvalget av dokumenter er gjort med kriterier om at de skal være sentrale i arbeidet som pågår med fornyelsen av Kunnskapsløftet, og at temaene for studien omtales i de utvalgte dokumentene. Dokumentene analyseres ikke i sin helhet, men de delene som er relevant for å belyse oppgavens tema og forskningsspørsmål. I NOU 2015: 8 er det kapittel 1: *Fagfornyelse og kompetanser for fremtiden*, kapittel 2: *Kompetanser i fremtidens skole*, kapittel 4: *Læreplanmodell*, 5: *Undervisning og vurdering* og kapittel 6: *Implementering* som er

grunnlag for analyse. Kapittel 1 er et sammendrag av utredningen, mens kapittel 2 og 4 vil kunne belyse studiens første forskningsspørsmål, som tar sikte på å undersøke hvilke mål for elevers læring som beskrives i policydokumentene. I kapittel 5 vurderer utvalget hvordan undervisnings- og vurderingspraksis, regelverk og vurderingsordninger i grunnskolen kan videreutvikles, mens i kapittel 6 beskriver forutsetninger for at utvalgets anbefalinger kan realiseres i skolen. Kapittel 5 og 6 kan derfor belyse oppgavens andre forskningsspørsmål, som skal undersøke hvilke vurderingspraksiser som beskrives i sentrale policydokumenter. I analysen av Meld. St. 28 (2015-2016) vil jeg ta utgangspunkt i *kapittel 1: Innledning, kapittel 2: Bakgrunn for å fornye innholdet i grunnopplæringen, kapittel 4: Fagfornyelse* og *kapittel 5: Vurdering i fag*. I meldingen er det kapittel 2 og 3 som i hovedsak brukes i analysen for å belyse studiens første forskningsspørsmål, mens studiens andre forskningsspørsmål kan belyses gjennom en analyse av kapittel 5. I henhold til forskningsspørsmål to, vil jeg strukturere analysen med utgangspunkt i ulike kategorier, henholdsvis, ”individvurdering”, ”formativ/underveisvurdering” og ”summativ vurdering”.

## 4.5 Forskerkredibilitet

Kvaliteten i samfunnsvitenskapelig forskning vurderes i forhold til hva innholdet skal brukes til, og kvaliteten av innholdet er høyere jo mer velegnet materialet er til å belyse problemstillingene (Grønmo, 2004). Hensikten er her at innholdet jeg velger ut i dokumentene skal bidra til å belyse temaet i studien og forskningsspørsmålene mine. I kvalitativ forskning stilles det ulike kvalitetskrav, som blant annet spørsmål knyttet til studiens validitet og reliabilitet. Validitet eller gyldighet er spørsmål knyttet til om jeg undersøker det som er hensikten at jeg skal undersøke, hvor godt jeg begrunner valgene for metodene jeg anvender i studien og hvor godt delene av dokumentene belyser temaene jeg skal undersøke (Kuckartz, 20014). Reliabilitet knyttes til i hvilken grad undersøkelsene kan gi de samme svarene dersom samme undersøkelse blir gjennomført på nytt. Reliabilitet henger sammen med det vitenskapelige kravet om transparens, som vil si at de metodiske fremgangsmåtene jeg bruker i studien kommer eksplisitt fram til leseren slik at hun forstår hvordan undersøkelsen har foregått, samt får et grunnlag for å vurdere studiens pålitelighet. I innholdsanalyser legges det stor vekt på *repliserbarhet* – det vil si at leseren skal kunne reproduseres i detalj og resultatet skal bli det samme (Bratberg, 2017). Min objektivitet og nøytralitet blir derfor viktig i min tilnærming og beskrivelsene av innholdet i policydokumentene. I analysen vil jeg gjengi hvordan policydokumentene beskriver læring



og vurdering i prosessene. Likevel blir fortolkning en sentral del da jeg skal diskutere funnene i lys av oppgavens teoretiske utgangspunkt. Studien vil derfor naturligvis bære et subjektivt preg i det jeg fortolker beskrivelsene og ideene i policydokumentene.

## 4.6 Mulige utfordringer

Det er noen mulige utfordringer ved det metodiske verktøyet jeg har valgt i studien. Dersom en har for snevert perspektiv kan utvalget av dokumenter preges av at de er ensformige og utelater relevante tekster som kunne ha belyst studiens tema og forskningsspørsmål. I tillegg kan et smalt perspektiv føre til at utvelging av innhold blir skjevt og alternative tolkninger blir utelatt. I kvalitative innholdsanalyser som min egen, kan det fortolkende aspektet ved det metodiske verktøyet jeg har valgt å anvende i studien både representere muligheter og begrensninger. Min egen subjektivitet er nødvendig for at jeg skal gripe mening og forstå beskrivelsene i de utvalgte dokumentene, samtidig som det kan representere en begrensning dersom mitt eget perspektiv påvirker i for stor grad, både utvelgingen av dokumentene og tolkningen av innholdet (Bratberg, 2017). Hvilket innhold i dokumentene jeg vurderer som relevant kan hevdes å være påvirket av mine egne meninger, holdninger og kunnskaper, samt min utdanningsbakgrunn i pedagogikk. Jeg har gjennom mine studier i pedagogikk fått god kunnskap til teorier om læring og vurdering og har gjort utvalg av teorier med utgangspunkt i dette. Teoriene jeg har valgt kan belyse studiens tema fra ulike synspunkt for å forsøke å utvide perspektivet og åpne for ulike tolkningsmuligheter. Jeg har forsøkt å være mest mulig objektiv i formidlingen og utvelgingen av innholdet i de ulike dokumentene, uten å uten å avvise at jeg tilnærmer meg dokumentene med egen *forforståelse* (Alvesson & Sköldberg, 2009).

# 5 ANALYSE AV POLICYDOKUMENTENE

Det er et stort arbeid som pågår med å fornye fagene, endre læreplanverket og utvikle vurderingsordninger i grunnopplæringen. I dette kapittelet vil jeg analysere de sentrale policydokumentene i fornyelsen av Kunnskapsløftet, *Norsk Offentlig Utredning: Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanser* (2015) og Stortingsmelding 28: *Fag-Fordypning-Forståelse, En fornyelse av Kunnskapsløftet* (2015-2016). Analysen vil ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene, og ta sikte på undersøke hvilke mål for elevenes læring og hvilke vurderingspraksiser som beskrives i policydokumentene som skal støtte opp under denne læringen.

## 5.1 Mål for elevers læring i fremtidens skole

I denne delen av analysen vil jeg undersøke forskningsspørsmål 1 i de utvalgte policydokumentene. Analysen sikter på å undersøke hvilke mål for elevers læring som beskrives i fremtidens skole, og hvordan opplæringen skal organiseres for å bidra til å støtte opp under disse målene. Det er derfor flere begrep som gjør seg gjeldende, og analysen vil inkludere beskrivelser av dybdelæring, kompetanse og beskrivelser av fagenes struktur.

I kapittel to i NOU 2015: 8 skisseres samfunnsutviklingen og fremtidens kompetansebehov. I NOU 2015: 8 er det flere trekk ved samfunnsutviklingen som gir begrunnelser for å fornye innholdet og utformingen av grunnopplæringen. I NOU 2015: 8 beskrives et fremtidig samfunn som vil preges av raske endringer, teknologi- og kunnskapsutvikling, mangfold, kompleksitet, store samfunnsordninger og utviklingsmuligheter. Fremtidens samfunn vil i endres i stadig høyere tempo og det vil i fremtiden stilles krav til at kunnskap fornyes kontinuerlig (NOU 2015: 8). Dagens og fremtidens arbeidsliv vil stille høyere krav til individers kompetanse, utdanning, omstillingsevne og samarbeid på tvers av fagfelt. Fremtidens oppgaver vil i følge NOU 2015: 8 sannsynligvis kreve kompleks problemløsning og kommunikasjon, samtidig som en del av det rutinepregede og manuelle arbeidsoppgaver erstattes med teknologi (s. 7).

*Fagene i skolen trenger fornyelse for å møte fremtidige kompetansebehov i arbeids- og samfunnslivet. For at skolegangen skal bidra til elevenes mestring av livet som*

*privatpersoner, samfunnsborgere og yrkesutøvere, må skolen i samarbeid med hjemmet legge til rette for at elevene utvikler mange ulike kompetanser og en god forståelse av hva de lærer. (s. 8)*

På bakgrunn av trekkene i samfunnsutviklingen og fremtidens kompetansebehov anbefales det i NOU 2015: 8 at opplæringens innhold og organiseres skal fornyes. I NOU 2015: 8 beskrives fire kompetanseområder som grunnlag for fornyelse av skolens innhold for å møte fremtidens kompetansebehov:

*På bakgrunn av utviklingstrekkene anbefaler utvalget fire kompetanseområder som grunnlag for fornyelse av skolens innhold: fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta og kompetanse i å utforske og skape. (s. 8)*

I NOU 2015: 8 anbefales en fornyelse av skolefagene som skal reflektere at elever har behov for å utvikle kompetanser fra de fire kompetanseområdene. De fagovergripende kompetansene tenkes å integreres tett med fagenes sentrale begreper, prinsipper og metoder. Tradisjonelt har læreplanutvikling fokusert på hvilket faglig innhold elever skal møte opplæringen, men i NOU 2015: 8 er det større fokus på at elever skal utvikle ulike kompetanser.

*Å utvikle forståelse innenfor et fagområde eller på tvers av fagområder krever at elever tilegner seg kunnskaper og ferdigheter, og at elevene reflekterer over det de lærer, og setter de i sammenheng med det de kan fra før. Å lære noe grundig og med god forståelse forutsetter aktiv deltakelse i egne læringsprosesser, bruk av læringsstrategier og evne til å vurdere egen mestring og fremgang.(s. 11)*

I NOU 2015: 8 pekes det på at læring som fører til dyp forståelse og læring som elever kan overføre til andre sammenhenger blir viktig i fremtiden. I NOU 2015: 8 anbefales det at fremtidige læreplaner skal legge til rette for elevers dybdelæring. Dybdelæring beskrives i utredningen når elever utvikler helhetlig og varig forståelse innenfor fag eller på tvers av fag (s.41). Dybdelæring innebærer at elever evner å ta i bruk kunnskaper og ferdigheter for å kunne løse oppgaver og mestre utfordringer både kognitivt, praktisk og i kommunikasjon med andre. Kunnskap om når en kan bruke det en har lært, og ferdigheter om når det kan

gjøres, er et resultat av dybdeløring (s. 41). I NOU 2015: 8 pekes det på at fagene i grunnoppløringen må derfor utvikles på måter som legger til rette for dybdeløring (s. 38).

*Av skolen krever dette at den legger bedre til rette for at elevene utvikler helhetlig og varig forståelse innenfor fag eller på tvers av fagområder, det vil si dybdeløring. Derfor er det behov for en fornyelse av fagene i skolen med dybdeløring i sentrum. (s. 41)*

Dybdeløring er et nøkkelbegrep i NOU 2015: 8 og utvikling av nye læreplaner skal gjøres på måter som legger til rette for elevenes dybdeløring. I NOU 2015: 8 kobles dybdeløring til kompetansebegrepet:

*Det sentrale poenget med kompetanse er anvendelse, det vil si kapasitet til å ta i bruk kunnskaper for å mestre utfordringer og løse oppgaver. Elevenes kunnskap om og forståelse av hva de har lært, hvordan de kan bruke det de har lært, og når de kan bruke det, er viktig for å oppnå kompetanse. På denne måten er utvikling av kompetanse og dybdeløring tett forbundet med hverandre. Kompetanseoppnåelse forutsetter dybdeløring. (s. 10)*

*Målet for elevenes utvikling av kompetanse er at de skal kunne anvende den, det vil si at de skal kunne ta kunnskaper og ferdigheter i bruk for å kunne løse oppgaver og mestre utfordringer både kognitivt, praktisk og i kommunikasjon med andre. Kunnskap om når en kan bruke det en har lært, og ferdigheter i hvordan det kan gjøres, er et resultat av dybdeløring. (s. 41)*

I NOU 2015: 8 beskrives det at dybdeløring er en forutsetning for at elever utvikler kompetanse. Kompetanse er i følge NOU 2015: 8 når elever integrerer kunnskaper og ferdigheter, og anvendelsesaspektet ved kompetansebegrepet blir tilsynelatende særlig understreket i utredningen.. Følgelig beskrives er bredere kompetansebegrep enn det som er å finne i dagens læreplaner for å støtte opp under elevenes dybdeløring i fremtidens skole. Følgende kompetansebegrep anbefales i NOU 2015: 8:

*Kompetanse betyr å mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert*

*holdninger, verdier og etiske vurderinger. Kompetanse kan utvikles og læres og kommer til uttrykk gjennom hva personer gjør i ulike aktiviteter og situasjoner. Kunnskap, ferdigheter, holdninger og etiske vurderinger er forutsetninger for og deler av det å utvikle kompetanse. For å vise kompetanse må elevene ofte bruke ulike kunnskaper, ferdigheter og holdninger i sammenheng. (s. 19)*

I NOU 2015: 8 argumenteres det for viktigheten av at grunnopplæringen skal bidra til å utvikle bred kompetanse hos elevene. Dette knyttes til at elever utvikler både faglige og fagovergripende kompetanser.

*Et bredt kompetansebegrep som involverer både kognitive og praktiske ferdigheter og emosjonell læring og utvikling, reflekteres i alle de fire kompetanseområdene. Sosiale og emosjonelle kompetanser omfatter blant annet engasjement i og holdninger til fag og ens egen læring i fagene, utholdenhet, forventinger til egen mestring, å kunne planlegge, gjennomføre og evaluere egne læringsprosesser og å kunne kommunisere og samhandle med andre. Skal disse sidene prioriteres i skolehverdagen, må de være en del av målene i fagene. (s. 9)*

I det brede kompetansebegrepet er det flere aspekter ved menneskelig læring og utvikling som inngår i definisjonen. Kompetansebegrepet inneholder både kognitive, praktiske og emosjonelle sider ved elevenes læring. Det at elevers sosiale og emosjonelle kompetanser inkluderes i kompetansebegrepet har ikke blitt gjort tidligere. Slik det beskrives i NOU 2015: 8 kan elevers sosiale og emosjonelle kompetanser påvirkes, utvikles og læres gjennom opplæringen samtidig som kompetansene er viktige for annen læring.

I NOU 2015: 8 anbefales det altså at fornyelsen av Kunnskapsløftet skal legge til rette for elevenes dybdelæring. Det anbefales at fornyelsen av Kunnskapsløftet bør ta utgangspunkt i fagovergripende kompetanser, et utvidet kompetansebegrep som både inneholder kognitive, sosiale, emosjonelle og praktiske sider ved elevers læring. I Meld. St. 28 (2015-2016) omtales prinsippene som skal ligge til grunn for fornyelsen av Kunnskapsløftet. I Meld. St. 28 (2015-2016) følges anbefalingen fra NOU 2015: 8 om at fremtidige læreplaner bør legges til rette for elevenes dybdelæring.

*For å oppnå kunnskap og kompetanse som varer over tid, er det viktig for elevene å se og forstå sammenhenger og hvordan enkeltdeler av det de lærer i ett fag, utgjør en helhet. Dybdelæring innebærer at elevene gradvis utvikler sin forståelse av begreper innenfor et fag eller på tvers av fag (...) Dybdelæring dreier seg både om kvaliteten på læringsprosessen og om elevenes læringsutbytte. (s. 33)*

*Læringsprosesser som fremmer dybdelæring kjennetegnes ved at elevene får fordype seg og jobbe med lærestoffet over tid, og at de får tilbakemeldinger og utfordringer som er i takt med deres faglige utvikling. Det har også betydning for læringen at elever reflekterer over sin egen læring og får hjelp til forstå sammenhenger. (s. 33)*

*Forstått som læringsutbytte betyr dybdelæring at elevene utvikler god og varig forståelse, og at de greier å bruke det de har lært. Det er derfor nær sammenheng mellom dybdelæring og kompetanse. (s. 33)*

*Overflatelæring, som kontrast til dybdelæring, kjennetegnes av innlæring av faktakunnskap uten at elevene setter kunnskapen i en sammenheng. Overflatelæring er et syn på undervisning som kunnskapsoverføring der den aktive eleven ikke står i sentrum for læringen. (s. 33)*

Meld. St. 28 (2015-2016) beskriver dybdelæring både med utgangspunkt i kvaliteten på læringsprosessen og i forhold til elevenes læringsutbytte. Forstått som læringsprosess beskriver Meld. St. 28 (2015-2016) dybdelæring ved at elever får tid til fordypning, tilbakemeldinger og tilpasset opplæring. Forstått som læringsutbytte beskrives dybdelæring i Meld. St. 28 (2015-2016) som når elever utvikler god forståelse og kan anvende kunnskaper og ferdigheter de har lært. I Meld. St. 28 (2015-2016) brukes også overflatelæring som kontrastbegrep til dybdelæring, der overflatelæring beskrives som læring som fører til en passiv elevrolle.

Dybdelæring blir i både NOU 2015: 8 og i Meld. St. 28 (2015-2016) beskrevet som et sentralt mål i fornyelsen av Kunnskapsløftet. I likhet med NOU 2015: 8 knytter Meld. St. 28 (2015-2016) nær sammenheng mellom dybdelæring og kompetanse. I NOU: 2015: 8 legges det til grunn et bredt kunnskapssyn med dybdelæring, fagovergripende kompetanser og et bredt kompetansebegrep til grunn. I Meld. St. 28 (2015-2016) beskriver departementet i

likhet med NOU 2015: 8 at grunnopplæringen skal bygge på et bredt kunnskaps- og læringssyn og at skolen skal legge til rette for elevenes utvikling og læring på mange områder (s. 21). Det brede kompetansebegrepet som beskrives i NOU 2015: 8 blir imidlertid ikke videreført i Meld. St. 28 (2015-2016). I Meld. St. 28 (2015-2016) legges følgende definisjon av kompetanse til grunn:

*Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til kritisk refleksjon og kritisk tenkning. (s. 28)*

I motsetning til NOU 2015: 8 begrenses definisjonen i Meld. St. 28 (2015-2016) til mål for den enkelte elevs kompetanse i fag. Definisjonen i Meld. St. 28 (2015-2016) skal ligge til grunn for arbeidet med å utforme kompetansemål i fagene slik at det i fagfornyelsen skal være felles referanseramme for hva kompetansemål skal uttrykke og hva de skal kjennetegne (s. 28). I Meld. St. 28 (2015-2016) er det flere grunner som oppgis for å ikke videreføre det brede kompetansebegrepet som anbefales i NOU 2015: 8:

*Departementet ønsker imidlertid ikke at sosiale og emosjonelle ferdigheter skal få en større plass i fagene enn i dag fordi kompetansemålene er grunnlag for vurdering i fag. En del sider ved de sosiale og emosjonelle ferdighetene er ikke egnet som en del av grunnlaget for vurdering i faglige kompetanse. (s. 29)*

*Bekymringene er at skolen skal innta en målrettet og instrumentell tilnærming til å styre elevenes emosjonelle og sosiale utvikling, og at det brede kompetansebegrepet skal bidra til å underkommunisere hvor viktig det er at elevene tilegner seg faglige kunnskaper. (s. 29)*

De sosiale og emosjonelle kompetansene skal altså ikke inngå i definisjonen av kompetanse. Dybdelæring blir i både NOU 2015: 8 og i Meld. St. 28 (2015-2016) beskrevet som et sentralt mål for fornyelsen av Kunnskapsløftet. Mens det i NOU 2015: 8 legger vekt på flerfaglighet og et bredt kunnskapssyn og kompetansebegrep, kan en med utgangspunkt i beskrivelsen av kompetansebegrepet i Meld. St. 28 (2015-2016) se konturene av en fremtidig læreplan som først og fremst bygger på det faglige og faglig relevans. Dette uttrykkes også i

forhold til anbefalingene i NOU 2015: 8 om at det i fagfornyelsen skulle ta utgangspunkt i de fagovergripende kompetansene med fagenes sentrale begreper, prinsipper og metoder. Det faglige og faglig relevans er også her begrunnelsene i Meld. St. 28 (2015-2016) for å ikke ta utgangspunkt i fagovergripende kompetanser i utviklingen av fremtidige læreplaner.

*Departementet ser det som viktig at prioritering av det skolefaglige innholdet må ta utgangspunkt i faglig relevans. De viktigste begrepene i fagfornyelsen er å definere de ulike fagenes kjerneelementer og sikre god sammenheng mellom fag. Derfor vil ikke departementet følge anbefalingen om at fagfornyelsen skal ta utgangspunkt i de tre foreslåtte fagovergripende kompetanseområdene. (s. 42)*

Videre skriver departementet:

*Utviklingen av læreplanene skal ta utgangspunkt i fagene. Departementet vil understreke at det må vurderes hva som er relevant for å vektlegge i hvert enkelt fag (...) Fagenes egenart er utgangspunktet for om og hvordan de enkelte fag skal inkludere kompetansene. (s. 42)*

Det er altså fagene som skal være utgangspunktet for utviklingen av fremtidige læreplaner. Innenfor fagene skal det videreutvikles tydelige prioriteringer – beskrevet som fagenes kjerneelementer - slik at de skal legge til rette for at elever får mulighet til å fordype seg. I NOU 2015: 8 er det tilsynelatende det fagovergripende som er utgangspunktet for fornyelse av Kunnskapsløftet, mens slik det beskrives i Meld. St. 28 (2015-2016) er det *fagene, faglig relevans* og *fagenes premisser* som er utgangspunktet for fornyelsesarbeidet. Videre beskrives det i Meld. St. 28 (2015-2016) at det i fornyelsen av Kunnskapsløftet skal være en styrket innholdssentrering som skal legge tydelige føringer på det faglige innholdet elever skal arbeide med (s. 44). I Meld. St. 28 (2015-2016) står det i denne sammenheng:

*Økt innholdssentrering og kompetansemål på flere trinn kan på ulike måter bidra til at læreplanene gir bedre støtte. Økt innholdssentrering gir tydeligere føringer på det faglige innholdet elevene skal arbeide med for å nå kompetansemålene i faget. Kompetansemål på flere trinn vil først og fremst definere tydeligere hva opplæringen på hvert enkelt trinn skal bidra til at elevene lærer. (s. 44)*



*Innholdsorienteringen kan også styrkes ved at kompetansemålene tydeligere angir hvilke faglige kunnskaper og ferdigheter elevene skal utvikle og anvende. (s. 44)*

Styrket innholdssentrering skal tydeliggjøre hva som skal være utgangspunktet for fornyelsen av Kunnskapsløftet, og kompetansemålene skal angi faglige kunnskaper og ferdigheter som kan bidra til å styrke innholdssentreringen. Kompetansemålene skal tydeliggjøre hva elever skal lære på hvert enkelt trinn.

Analysen fra de foregående avsnittene viser at dybdelæring beskrives som et sentralt mål i fornyelsen av Kunnskapsløftet, både i NOU 2015: 8 og i Meld. St. 28 (2015-2016). Analysen viser likevel vesentlige forskjeller mellom de to dokumentene i beskrivelser av hvordan fremtidige læreplaner skal struktureres med dybdelæring som mål. Det er tilsynelatende ulike beskrivelser i NOU 2015: 8 og i Meld. St. 28 (2015-2016), både i forhold til flerfaglighet og i hvordan de to dokumentene definerer kompetansebegrepet. Det brede kompetansebegrepet i NOU 2015: 8 inneholder både kognitive, praktiske og emosjonelle sider ved elevenes læring. Begrunnelsene for at det anbefales et bredere kompetansebegrep i NOU 2015: 8, er at det i fremtidens samfunn vil stilles høyere krav til enkeltindividers kompetanse, og at det vil kreve at individer utvikler mange ulike kompetanser. For å møte fremtidens krav argumenteres det for i NOU 2015: 8 at det vil være nødvendig at fremtidige læreplaner må utformes slik at elever utvikler bred kompetanse. Følgelig beskrives det i NOU 2015: 8 at de ulike sidene ved elevenes læring må være en del av fagene hvis de skal prioriteres i skolefagene. I NOU 2015: 8 er det tilsynelatende det fagovergrepene som anbefales å være utgangspunktet for fornyelse av Kunnskapsløftet, og i Meld. St. 28 (2015-2016) er det fagene og faglig relevans som har forrang i fornyelsesarbeidet.

I Meld. St. 28 (2015-2016) begrenses kompetansebegrepet derimot til mål for den enkelte elevs kompetanse i fag og kan nærme seg en ren kognitiv definisjon. I Meld. St. 28 (2015-2016) erkjennes likevel viktigheten av sosial læring, men det ønskes ikke at kompetansene skal inngå i kompetansemål for fag fordi da må de også legges til grunn for vurdering. I Meld. St. 28 (2015-2016) uttrykkes det bekymring knyttet til at skolen kan innta en instrumentell og teknisk tilnærming til disse kompetansene, samt en bekymring for at sosiale og emosjonelle kompetanser kan bidra til å svekke betydningen av den faglige læringen. Kompetansebegrepet i Meld. St. 28 (2015-2016) er smalere enn i NOU 2015: 8. Beskrivelsene kan være uttrykk for at ideen om dybdelæring er tatt i mot ulikt i de to

dokumentene. Videre kan dette få betydning for hva som skal være grunnlag for vurdering, vurderingsmetoder og vurderingsordninger som beskrives i dokumentene.

## **5.2 Beskrivelser av vurderingspraksiser i sentrale policydokumenter**

I denne delen av analysen skal det undersøkes hvilke vurderingspraksiser som beskrives i sentrale policydokumenter i fornyelsen av Kunnskapsløftet.

### **5.2.1 Individvurdering**

Jeg vil her analysere hvordan dokumentene beskriver individvurderingen som har betydning for fremtidens skole. I kapittel 5 i NOU 2015: 8 beskrives hvordan vurderingspraksis og vurderingsordninger kan videreutvikles for å bidra til å realisere utvalgets anbefalinger.

Vurdering har i dag to formål: den skal både fremme læring og gi informasjon om elevenes kompetanse (NOU 2015: 8).

*Vurdering av elevenes kompetanse i fag har i dag to formål: undervisvurdering skal fremme elevenes læring og utvikling av kompetanse, og sluttvurdering skal gi informasjon om elevenes kompetanse som grunnlag for å sertifisere elevene for videre utdanning og arbeid. I tillegg brukes vurdering som systemformål, for å gi informasjon til ulike nivåer i skolesystemet som grunnlag for kvalitetsutvikling og styring/kontroll. (s. 78)*

*I dag er både undervisvurdering og sluttvurdering målrelatert, det vil si at elevenes kompetanse vurderes i lys av de samlede kompetansemålene i fag.. Utvalget mener at det målrelaterte vurderingsprinsippet må videreføres. (s. 78)*

Individvurderingen skal i fornyelsen av Kunnskapsløftet videreføre det målrelaterte vurderingsordningen – det vil si at vurdering av elever skal ta utgangspunkt i elevenes samlede kompetansemål i fag. I samme kapittel vurderes hvordan vurderingspraksis og vurderingsordninger kan videreutvikles slik at det skal bidra til utvikling av elevers dybdelæring. I NOU 2015: 8 legges det til grunn at skolens vurderingspraksis må støtte opp under dette målet (s. 78). Med læreplaner med dybdelæring i sentrum, de fire kompetanseområdene og det brede kompetansebegrepet, argumenteres det for i NOU 2015: 8

at dette vil endre vurderingsgrunnlagene i fagene og også betingelser for skolens vurderingspraksis (s. 78).

Som det kom frem i analysen ovenfor, foreslås det i NOU 2015: 8 at fagovergripende kompetanser skal integreres tett med fagenes sentrale begreper, prinsipper og metoder. I vurdering av elevers kompetanse argumenteres der derfor i NOU 2015: 8 for at vurdering bør ta utgangspunkt i elevenes samlede kompetanse i et dag, og ikke i enkelte kompetanseområder og fagovergripende kompetanser isolert. I I NOU 2015: 8 står det:

*Det er viktig at lærernes vurderingspraksis støtter opp under endringer i målene i fagene, og det brede kompetansebegrepet. Det målrelaterte vurderingsprinsippet og kompetanseorienteringen i læreplanen vil videreføres, men det brede kompetansebegrepet og vektleggingen av fagovergripende kompetanser, vil gi behov for fornyede metoder for vurdering. (s. 81)*

I denne sammenheng argumenteres det i NOU 2015: 8 å motvirke streng faginndelt vurdering da fagovergripende kompetanser og fagspesifikt innhold skal vurderes i sammenheng (s. 79).

*Dermed bør vurdering ta utgangspunkt i elevenes samlede kompetanse i et fag, og ikke i enkelte kompetanseområder og fagovergripende kompetanser isolert. Fagovergripende kompetanser og fagspesifikt innhold vil være tett sammenvevd i faget. Det får derfor økt betydning at lærere i sin vurdering av elevenes kompetanse ser de ulike kompetanseområdene i sammenheng. (s. 78)*

I Meld. St. 28 (2015-2016) i kapittel 5: *Vurdering i fag* beskriver departementet vurderingsordninger og kvalitetsvurderingssystemet som skal støtte opp under en opplæring som skal legge større vekt på dybdelæring og systematisk progresjon. Her skriver departementet:

*Departementet er opptatt av at fagfornyelsen skal bidra til å forenkle lærernes vurderingsarbeid, samtidig som elevenes behov for tydelige og læringsfremmende tilbakemeldinger ivaretas... Tydeligere beskrivelser av progresjonen i læreplaner for fag og veiledningen skal bidra til å gi bedre støtte til lærerens vurderingsarbeid. (s. 58)*

*Individvurdering er en vurdering av elevenes faglige kompetanse. Elevenes forutsetninger, orden og oppførsel skal ikke være en del av det faglige vurderingsgrunnlaget. Det betyr at når læreren skal vurdere elevens læringsutbytte, vurdering av læring, er det elevenes faglige nivå og graden av måloppnåelse som skal vurderes, uavhengig av arbeidsinnsats, innstilling til faget og ulike former for lærevansker. (s. 58)*

Det er forskjeller mellom de to dokumentene i beskrivelser av på hvilket grunnlag elevene skal vurderes; I NOU 2015: 8 ønskes det at elevenes emosjonelle og sosiale kompetanser skal inngå i vurderingsgrunnlaget, mens departementet beskriver at individvurderingen først og fremst skal ta utgangspunkt i det faglige (s. 58). Forskjellene kan begrunnes i at det i NOU 2015: 8 opereres med et bredere kunnskapssyn og beskriver at fagovergrepene kompetanser er sentrale i flere fag og understreker viktigheten av at elever klarer å sette sammen og bruke kunnskaper og ferdigheter fra ulike fag, og argumenterer for at dette gir behov for nye vurderingsmetoder (s. 58). I Meld. St. 28 (2015-2016) beskriver departementet et ønske om å inkludere omtale av vurdering i den enkelte læreplan for fag. Omtalen skal være fagspesifikk og skal bidra til å synliggjøre hvordan underveisvurdering skal være læringsfremmende. Omtale av vurdering i den enkelte læreplan skal i følge departementet tydeliggjøre hva som skal være grunnlaget både for underveis- og sluttvurderingen (s. 58). Her er det vesentlige skiller mellom beskrivelsene i NOU 2015:8 i Meld. St. 28 (2015-2016). Mens det i meldingen ønskes å gjøre vurderingen *fagspesifikk* både i forhold til den summative og den formative vurderingsformen, argumenteres det i NOU 2015: 8 mot faginndelt vurdering (s. 79). Det beskrives et smalere vurderingsgrunnlag i Meld. St. 28 (2015-2016) enn i NOU 2015: 8.

### **5.2.2 Formativ vurdering/Underveisvurdering**

I NOU 2015: 8 pekes det på at underveisvurdering eller formativ vurdering er et godt grunnlag for å støtte opp under målet om å utvikle dypere forståelse hos elevene og kompetansene som utvalget anbefaler (s. 73, 74, 75, 79, 80).

*Lærere kan legge til rette for dybdelæring i fagene ved at elevene får tilstrekkelig tid til fordypning og får utfordringer, veiledning og tilbakemeldinger som er tilpasset deres faglige nivå. (s. 74)*

Følgende definisjon av undervisvurdering legges til grunn i NOU 2015: 8:

*Undervisvurdering betyr å innhente og tolke informasjon om læring og progresjon underveis i læringsprosessen, og at lærere og elever bruker informasjonen for å avgjøre hvor elevene er i sin læring, hvor de skal og hva de bør gjøre for å komme dit. (s. 74)*

I NOU 2015: 8 beskrives undervisvurderingen som en metode der lærere kan få kunnskap om elever forstår og anvender fagspesifikke begreper, prinsipper og metoder, og hvordan de mestrer skriftlige og muntlige kommunikasjonsformer, og hvordan elever bruker fagkunnskap til å tenke kritisk, løse problemer og utvikle og iverksette ideer (s. 79, 80).

I NOU 2015: 8 argumenteres det for at undervisvurdering bør vektlegges som en integrert del av undervisningspraksiser i ulike fag fordi kompetansene som utvalget anbefaler krever at elevene har en aktiv rolle i undervisningen (s. 13). I NOU 2015: 8 anbefaler en videreutvikling av dagens undervisvurdering slik at lærernes vurderingspraksis støtter opp under endringer i målene i fagene og det brede kompetansebegrepet. Utvalget beskriver den formative vurderingen eller undervisvurdering som spesielt viktig for å bidra til elevenes dybdelæring:

*Utvalget anbefaler at læreplaner og veiledninger skal legge til rette bedre til rette for elevenes progresjon og dybdelæring enn i dag, og prinsippene for god undervisvurdering vil være viktige for lærerne for å støtte elevenes utvikling i fagene på en systematisk måte. (s. 81)*

For å støtte lærernes arbeid med å følge opp elevenes læring underveis og innenfor bestemte områder over tid, beskrives det i NOU 2015: 8 at tydeligere beskrivelser av elevenes progresjon i fag vil støtte lærernes arbeid i undervisvurderingen. Progresjon blir i utredningen beskrevet som viktig i forhold til vurdering, fordi progresjonsbeskrivelser

handler om utvikling i elevenes læring. I NOU 2015: 8 knyttes beskrivelser av elevenes progresjon til prinsipper for undervisvurdering.

*Tydligere beskrivelser av forventet progresjon gir lærere og lærerkollegiene hjelp til å følge opp elevenes læring innenfor områder i fagene over tid. Dette vil være nyttig både for å kunne planlegge undervisningsforløp for enkeltelever og for en hel klasse, og for å kunne tilpasse opplæringen til enkeltelevens nivå underveis i opplæringen. Det er også viktig med tanke på vurdering – både for å kunne kartlegge hvor elevene er i sin forståelse av faget, og for å gi relevante råd om videre arbeid og for å kunne gi en relevant og rettferdig sluttvurdering. (s. 11)*

*Prinsipper knyttet til undervisvurdering vil være viktig for å tilrettelegge for elevenes progresjon. Lærere må identifisere elevenes forståelse og feiloppfatninger for å avgjøre hva som bør vektlegges i den videre undervisningen. Forskning viser at tilbakemeldinger som bidrar til læring, gis hyppig, kort tid etter at noe er gjennomført, peker fremover mot læring og fokuserer på hva elevene bør jobbe mer med, og hvordan. (s. 75)*

*Utvalget anbefaler at læreplaner og veiledninger skal legge bedre til rette for elevenes progresjon og dybdelæring enn i dag, og prinsippene for god undervisvurdering vil være viktige for lærere for å støtte elevenes utvikling i fagene på en systematisk måte. (s. 81)*

I NOU 2015: 8 at *egenvurdering og elevenes vurdering av hverandre* må vektlegges i økende grad i tiden fremover (s. 80, 81). I NOU 2015: 8 beskrives konkrete eksempler på hvordan lærere kan drive undervisvurdering ved å legge til rette for egenvurdering og elevenes vurdering av hverandre;

*Et virkemiddel for å fremme refleksjon om egne læringsprosesser er å legge til rette for egenvurdering. Dette kan gjennomføres både muntlig og skriftlig. For eksempel kan elevene etter en arbeidsøkt få spørsmål om å vurdere sitt eget ståsted, og de diskuterer dette sammen med læreren.. Elevene kan få egenvurderingsskjemaer, som de enten fyller ut alene eller sammen med læreren... Skjemaet er et godt utgangspunkt for refleksjon om hvordan eleven har løst oppgavene, og hva de syntes var utfordrende. (s. 77)*

*Det bidrar til læring at elevene får hjelp til å forstå hva de skal lære i fagene, hva som er kriteriene for godt arbeid, hva de mestrer og hva som bidrar til at de lærer. Å få vurdere egen fremgang og reflektere over læringsarbeidet sammen med medelever og lærere, kan bidra til at elevene utvikler et bevisst forhold til sin egen læring og lærer å ta en aktiv rolle i undervisning. Dette er relatert til elevenes utvikling av metakognisjon og selvregulert læring. (s. 81)*

*Elevenes vurdering av hverandre er et område som har betydning for læring og som utvalget mener vil bli viktig fremover. For eksempel kan elevenes tilbakemeldinger til hverandre gi lærere informasjon om elevenes samhandlingskompetanse. (s. 81)*

I NOU 2015: 8 viser utvalget til det brede kompetansebegrepet og de fagovergripende kompetanse når det pekes på viktigheten av elevenes vurdering av seg selv og elevenes vurdering av hverandre. I det brede kompetansebegrepet inngår blant annet sosiale ferdigheter, og derfor vil det være relevant å få informasjon om elevenes samhandlingskompetanse. I forhold til kompetansene som utvalget anbefaler peker NOU 2015: 8 på at det er viktig at elevene møter tydelige forventninger og har en aktiv elevrolle i opplæringen, også i vurderingssituasjoner:

*Undervisningen må være godt planlagt og strukturert, og lærere må være tydelige på hensikten med læringsarbeidet og hva som forventes av elevene. Samtidig krever de kompetansene utvalget anbefaler, at elevene har en aktiv rolle i undervisningene. Elevene må få trene på å bruke faglig kunnskap i ulike sammenhenger, både alene og sammen med andre. Samarbeid, kommunikasjon og undersøkende og eksperimenterende arbeidsmåter i fagene, kan bidra til elevenes aktive deltakelse(...). For å kunne ta i bruk det de lærer i ulike sammenhenger, må elevene utvikle bevissthet om hva de lærer, og hvilke læringsstrategier som er relevante i fagene. Dette krever at elevene involveres i ulike faser av læringsprosessen, både i planlegging og vurdering av undervisningen, og vurdering av eget arbeid og egen kompetanse. Både egenvurdering og felles diskusjoner om hva som kjennetegner godt arbeid i fagene, kan bidra til å utvikle elevenes evne til metakognisjon og selvregulert læring. Når metakognisjon og selvregulering vektlegges kan lærerne i økende grad bruke elevene som ressurser for hverandres læring. (s.75-76)*

I NOU 2015: 8 pekes det på forskning på teknologiske og digitale vurderingsverktøy som i fremtiden kan bidra til å støtte elever og lærere på andre måter enn dagens vurderingspraksis, og læringsanalyser kan kunne brukes for å forbedre arbeidet med underveisvurderingen (s. 81). I følge utredningen kan en slik teknologi endre vilkårene for læring, undervisning og underveisvurdering i skolen og krever ny kompetanse hos lærere (s. 81).

I Meld. St. 28 (2015-2016) blir underveisvurdering eller formativ vurdering beskrevet som:

*Underveisvurdering blir ofte omtalt som formativ vurdering eller vurdering for læring fordi formålet er å fremme læring. (s. 56)*

*(...) elever lærer best når de forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem, når de får tilbakemeldinger på kvaliteten på arbeidet og råd om hvordan de skal forbedre seg. (s. 57)*

I Meld. St. 28 (2015-2016) står det at skal elever gjennom underveisvurderingen involveres blant annet ved å vurdere eget arbeid, egne produkter og egen utvikling.

Underveisvurderingen skal gi elevene begrunner informasjon om deres kompetanse og bidra til elevens faglige utvikling (s. 57). Underveisvurderingen skal være læringsfremmende og bør ha innhold og en form som bidrar til å styrke elevens motivasjon og mestringsfølelse og brukes som grunnlag for å tilpasse opplæringen og vurdere om eleven har tilfredsstillende utbytte av opplæringen (s. 57).

I fornyelsen av Kunnskapsløftet uttrykkes det i Meld. St. 28 (2015-2016) et ønske om å forenkle lærernes vurderingsarbeid, samtidig som at elevenes behov for tydelige og læringsfremmende tilbakemeldinger ivaretas (s. 58). Departementet ønsker i likhet med Ludvigsen-utvalget å videreutvikle læringsfremmende vurderingskultur og det lokale utviklingsarbeidet. Formativ vurdering eller underveisvurdering er kanskje best kjent i Norge gjennom satsingen ”Vurdering for læring” i regi av Utdanningsdirektoratet. I Meld. St. 28 (2015-2016) vil departementet videreutvikle det lokale utviklingsarbeidet med ”Vurdering for læring”, samtidig som departementet skal vurdere hvordan læreplaner og nasjonale veiledningsressurser kan gi bedre støtte til arbeidet med underveisvurderingen (s. 59).

I Meld. St. 28 (2016-2017) skal fornyelsen av Kunnskapsløftet inneholde tydeligere



beskrivelser av progresjon i elevenes læring i kompetansemål for fag og mellom fag, som i følge departementet skal bidra til å tilrettelegge for at lærere gir en mer presis underveisvurdering. Sammen med tydeligere beskrivelser av progresjon i kompetansemål for fag og mellom fag, ønsker departementet å inkludere omtale av vurdering i de enkelte læreplaner for fag. Dette skal i følge departementet bidra til å tydeliggjøre ovenfor lærere hvordan underveisvurdering skal være læringsfremmende (s. 58).

Både i NOU 2015: 8 og i Meld. St. 28 (2015-2015) beskrives formativ eller underveisvurdering som viktig for å bidra og støtte utvikling av elevenes dybdelæring. I begge dokumentene er det sentralt mål i fornyelsen av Kunnskapsløftet å videreutvikle dagens praksis med underveisvurderingen. Både i NOU 2015: 8 og i Meld. St. 28 (2015-2016) ønskes det å inkludere tydeligere beskrivelser av forventet progresjon i elevenes læringsforløp i læreplanene for å støtte lærernes underveisvurderingspraksis. Beskrivelsene i Meld. St. 28 (2015-2016) skiller seg fra NOU 2015: 8 på dette punktet, da det i meldingen uttrykkes et ønske om å gjøre underveisvurderingen fagspesifikk i de fremtidige læreplanene. Underveisvurderingen skal gjøres fagspesifikk ved å ha beskrivelser i læreplaner for fag for å tydeliggjøre hvordan underveisvurderingen kan være læringsfremmende.

Det er imidlertid noen ytterligere forskjeller mellom de to dokumentene, blant annet retoriske forskjeller i beskrivelsene av forholdet mellom formative og summative vurderingsformer. Mens det i NOU 2015: 8 beskriver den formative, eller underveisvurderingen, som støtte til den summative vurderingen, forsøkes det i Meld. St. 28 (2015-2016) å etablere en sterkere sammenheng mellom de to formene. I Meld. St. 28 (2015-2016) beskriver departementet forholdet mellom den formative og den summative vurderingsformen:

*Det er ikke noe strengt skille mellom formativ og summativ vurdering, eller vurdering for og av læring. For at underveisvurdering skal bidra til læring og gi informasjon om elevens kompetanse, må den også bestå av vurdering av læring. Både underveisvurdering og sluttvurdering er kompetansemålene i læreplanene for fag grunnlaget for vurdering. (s. 56)*

### **5.2.3 Summativ vurdering**

I følge NOU 2015: 8 vil det være nødvendig å videreutvikle summative vurderingsformer slik at disse støtter opp under målene i de fremtidige læreplanene (s. 27). Når det gjelder sluttvurdering, gir den i dag informasjon om elevers kompetanse for å sertifisere elever for videre utdanning og arbeid (s. 78). Som nevnt ovenfor, skal det målrelaterte vurderingsprinsippet videreføres, det vil si at vurderingen relateres til målene for opplæringen, gjerne brutt ned til felles kriterier som gjelder hele gruppen/klassen. Elevers kompetanser i fremtidens skole skal vurderes i forhold til de samlede kompetansemålene i et fag (s. 78). I henhold til det brede kompetansebegrepet vil kompleksiteten i vurdering av elevenes kompetanse øke i de fornyede læreplanene, og i følge NOU 2015: 8 vil vektleggingen av de fire kompetanseområdene og det brede kompetansebegrepet endre vurderingsgrunnlaget i fagene og betingelsene for skolens vurderingspraksis (s. 78). I denne sammenheng står det i NOU 2015: 8:

*Det er komplekst å vurdere elevenes sluttkompetanse ut fra dagens læreplaner, men kompleksiteten i vurderingsgrunnlaget øker når elevene skal utvikle flere fagovergripende kompetanser som er nært knyttet til fagspesifikt innhold. At lærere får støtte til å gjøre vurderinger, både gjennom tydelige mål og kriterier og gjennom veiledning og kvalitetssikring, er avgjørende for å bidra til en relevant og rettferdig vurdering av elevenes kompetanse. (s. 82).*

I NOU 2015: 8 pekes det på flere tiltak for å sikre at standpunktvurderingen i fremtidens skole skal gi pålitelig og relevant informasjon om elevenes sluttkompetanse. Det foreslås at det i fremtidige læreplaner bør suppleres med kjennetegn på måloppnåelse/kompetanse og at mål og eventuelle standarder i fremtidige læreplaner bør suppleres av veilednings- og støttemateriell som lærere kan bruke for å tolke hva som er vurderingsgrunnlaget (s. 82). I NOU 2015: 8 anbefales det også at regelverket for vurdering bør styrkes, da dagens forskrift til vurdering i liten grad stiller krav til kvaliteten i standpunktvurderingen eller hvordan skolene skal organisere prosessene (s. 83).

I forhold til styrking av standpunktvurdering anbefaler Ludvigsen-utvalget i NOU 2015:8 å styrke standpunktvurderingen som gjøres av lærere gjennom å gi støtte til å gjøre vurderinger gjennom tydelige mål og kriterier og gjennom veiledning og kvalitetssikring (s. 82). Ludvigsen-utvalget skriver at standpunktvurderingen som gjøres av lærere er velegnet til å vurdere elevenes kompetanse i de fornyede fagene:

*Lærere kan innhente informasjon om elevenes kompetanse over flere uker mot slutten av en opplæringsperiode i faget, og bruke informasjon fra ulike kilder og vurderingssituasjoner. Gjennom underveisvurderingen følges elevenes progresjon i faget over tid, og læreren får informasjon om oppnådd kompetanse. Lærere kan bruke denne informasjonen om oppnådd kompetanse. Læreren kan bruke denne informasjonen i standpunktvurderingen så fremt den ses i lys av at vurderingen skal reflektere den kompetansen elevene har oppnådd mot slutten av opplæringsperioden. (s. 80)*

Departementet beskriver i Meld. St. 28 (2015-2016) den summative vurderingen som:

*Sluttvurdering blir også omtalt som summativ vurdering eller vurdering av læring.. Sluttvurderingen er det kompetansemålene i læreplanene for fag som er grunnlaget for vurdering. (s. 56)*

Standpunkt karakterer skal uttrykke nivået på den kompetansen eleven har ved avslutningen av opplæring i faget, og fastsettes av elevenes faglærer, og grunnlaget for fastsettingen av standpunkt karakterer er kompetansemålene i faget (s. 59). Til forskjell fra Ludvigsen-utvalget som beskriver at kompleksiteten i vurdering av elevs kompetanse øker er departementet opptatt av å forenkle vurderingsarbeidet:

*Departementet er opptatt av at fagfornyelsen skal bidra til å forenkle lærernes vurderingsarbeid, samtidig som elevenes behov for tydelige læringsfremmende tilbakemeldinger ivaretas. (s. 58)*

For å forenkle vurderingsarbeidet hos lærerne ønsker departementet at kjennetegn på måloppnåelse for alle fag med sluttvurdering kan bidra til mer lik og rettferdig standpunkt vurdering, og samtidig støtte det øvrige vurderingsarbeidet i skolene. Departementet skriver i denne sammenheng at det i nye læreplaner for fag skal det utformes slike kjennetegn for alle fagene med sluttvurdering i grunnopplæringen (s. 60-61). Der Ludvigsen-utvalget ønsker å styrke standpunkt vurderingen som gjøres av lærere, skriver departementet i Meld. St. 28 (2015-2016) i denne sammenheng:

*Departementet vil understreke at undervisvurdering har høy relevans for standpunktvurderingen fordi læreren gjennom undervisvurderingen får kunnskap om elevens faglige ståsted og progresjon. Kvalitativt god undervisvurdering skal bidra til å gjøre standpunktvurderingen mer forutsigbar for både lærer og elev. Tiltak som bidrar til å styrke undervisvurderingen vil derfor også bidra til å styrke standpunktvurderingen. (s. 60)*

I NOU 2015: 8 anbefales det at departementet bør vurdere hvordan kompetansemål i læreplaner på trinn med sluttvurdering kan angi et tydeligere kompetansenivå *eller* suppleres med kjennetegn på ulik måloppnåelse. I Meld. St. 28 (2015-2016) beskrives det at *både* skal utformes tydeligere kompetansebeskrivelser og kjennetegn på måloppnåelse, slik at det skal bidra til å støtte vurderingspraksisen i skolen (s. 60).

Formålet med eksamen er å gi informasjon om elevenes kompetanse ved avslutningen av opplæringen i fag (s. 83). For å ivareta skolens fornyede innhold, må dagens eksamenssystem i følge NOU 2015: 8 videreutvikles.

*Endringer i fagenes innhold gir behov for å gjøre endringer i eksamen for å sikre god validitet og reliabilitet, det vil si at eksamen vurderer relevant kompetanse i fagene. Vurderingssituasjonene som i dag brukes ved eksamen, kan videreutvikles, blant annet ved bruk av ny teknologi eller ved og kombinere flere tilnærminger, for eksempel både skriftlige og muntlige/praktiske prøveformater. (s. 83)*

I NOU 2015: 8 argumenteres det for at standpunkt- og eksamenskarakterer bør anses som to ulike uttrykk for elevenes kompetanse, og at det bør tydeliggjøres ytterligere dersom fagene omfatter et bredere kompetansebegrep enn i dag (s. 83). I NOU 2015: 8 ønskes det å øke påliteligheten ved eksamen ved å utvikle tydeligere kriterier for hva vurdering i eksamen skal ta utgangspunkt i og at eksamensoppgaver er i tråd med kriteriene, samt skolering av dem som skal vurdere elevene kompetanse (s. 83). I NOU 2015: 8 er foreslått det at eksamen kan være et virkemiddel for at fagovergrepene kompetanser prioriteres i opplæringen:

*For eksempel kan det utformes eksamener som vurderer elevenes kompetanse i å lære eller å utforske og skape, knyttet til de ulike fagene. En slik eksamensform kan vektlegge anvendelsesaspektet ved kompetanse gjennom elevenes bruk av faglige*

Eksamenssystemet blir i Meld. St. 28 (2015-2016) beskrevet som å fylle flere viktige funksjoner i dagens opplæring. Departementet beskriver at eksamen bidrar til kvalitetssikring og at elever på får et mer likeverdig vitnemål fordi eksamenskarakterene settes på det samme vurderingsgrunnlaget (s. 62). Departementet beskriver også eksamensresultatene kan bidra til at lærere og skoler kan kontrollere og utvikle eget arbeid med vurdering samt bidra til at skolen og lærerne justerer egen praksis og oppnår mer rettferdig vurderingspraksis (s. 62-63).

I henhold til forskningsspørsmål 1, kommer det frem av analysen at fornyelsen av Kunnskapsløftet skal legge til rette for at elevene kan lære med dyp forståelse, for å møte fremtidens krav til individets kompetanser. Analysen viser at dette krever at opplæringen legger til rette for at elever utvikler kompetanser på mange områder, samt at elever utvikler helhetlig og varig forståelse av det de lærer. Gjennom analysen kom det frem at dybdelæring knyttes til utvikling av kompetanse, og et sentralt mål i opplæringen er at elever skal ikke bare tilegne seg kunnskap, men evnen til å anvende det som læres blir i dokumentene betraktet som spesielt viktig. Analysen viser imidlertid forskjeller i definisjonen av kompetansebegrepet mellom de to dokumentene, da NOU 2015: 8 legger til grunn et bredt kunnskapssyn og inkluderer sosiale og emosjonelle kompetanser i definisjonen av kompetanse, mens det i Meld. St. 28 (2015-2016) beskrives en smalere definisjon av kompetanse. Her begrenses kompetansebegrepet derimot til mål for den enkelte elevs kompetanse i fag og nærmere en ren kognitiv definisjon. Av analysen kom det frem at det i NOU 2015: 8 er det fagovergripende og et bredt kunnskapssyn som skal være utgangspunktet for fornyelsesarbeidet, mens i Meld. St. 28 (2015-2016) er det fagene og faglig relevans som skal danne grunnlaget for fornyelsesarbeidet.

Av analysen kommer det frem at det i dokumentene argumenteres for å videreutvikle vurderingsordninger og vurderingspraksis i grunnopplæringen slik at de er i tråd med målene i fremtidige læreplaner. I NOU 2015: 8 argumenteres det for å integrere fagovergripende kompetanser og fagspesifikt innhold i fag, og dermed er det denne helheten vurdering av elevenes samlede kompetanse skal ta utgangspunkt i. I Meld. St. 28 (2015-2016) er målet for fagfornyelsen å rensdyrke fagene, og de fagovergripende kompetansene knyttes kun i den grad de er relevant for enkeltfaget. Kompetansemålene og dermed også vurderingen av elevers kompetanser vil bli mer fagspesifikk. Det legges til grunn et smalere

vurderingsgrunnlag i Meld. St. 28 (2015-2016) enn i NOU 2015: 8, og analysen viser at det er elevenes faglige nivå og grad av måloppnåelse som skal være grunnlag for vurdering.

Analysen viser at formativ vurderingspraksis/undervisvurdering blir fremhevet som spesielt viktig for å støtte opp under elevenes dybdelæring og kompetansene som anbefales, og at det i fremtidige læreplaner er et mål å styrke undervisvurderingen. I analysen kommer det frem i NOU 2015: 8 at egenvurdering og elevenes vurdering av hverandre blir viktigere i tiden fremover, sammen med verktøy som digitalisering og læringsanalyser som kan bidra til å styrke undervisvurderingspraksis i fremtiden. I Meld. St. 28 (2015-2016) er det et ønske å videreutvikle det lokale utviklingsarbeidet med satsingen *Vurdering for læring*. I Meld. St. 28 (2015-2016) viser analysen at undervisvurdering skal gjøres fagspesifikk, for å tydeliggjøre hvordan undervisvurdering kan være læringsfremmende, mens det i NOU 2015: 8 argumenteres mot streng faginndelt vurdering. Av analysen kommer det frem at det i Meld. St. 28 (2015-2016) argumenterer for at det ikke skal være strengt skille mellom den formative og summative vurderingsformen.

I forhold til summative vurderingsformer viser analysen at det i NOU 2015: 8 argumenterer for at både dagens standpunktvurdering og eksamensordningen bør videreutvikles slik at de reflekterer og støtter opp under endringene i de fornyede planene slik at de kan gi pålitelig og relevant informasjon om kompetansene som elever skal utvikle. Analysen viser at det i NOU 2015: 8 ønsker å styrke lærernes standpunktvurdering, og at dagens eksamenssystem må videreutvikles for å ivareta skolens fornyede innhold. I Meld. St. 28 (2015-2016) beskrives det at i de fornyede planene skal utformes tydeligere kompetansebeskrivelser og kjennetegn på måloppnåelse, slik at dette kan bidra til å støtte vurderingspraksis i opplæringen.

## 6 DISKUSJON

I dette kapitlet er det noen sentrale funn fra analysen som skal diskuteres. I analysen kom det frem at det i fornyelsen av Kunnskapsløftet skal legges til rette for at elever skal lære med dyp forståelse. Av analysen kom det frem at dybdelæring relateres til andre begreper, som kompetansebegrepet og utvikling av ulike typer kompetanse samt elevers evne til å overføre kunnskaper og ferdigheter. Funn fra analysen viser at kompetansebegrepet defineres ulikt i de to policydokumentene, og at dokumentene har ulikt utgangspunkt når det gjelder hva som skal være utgangspunktet for fornyelsen av Kunnskapsløftet. I NOU 2015: 8 anbefales det fagovergripende kompetanser, mens i Meld. St. 28 (2015-2016) beskrives det at det er fagene og faglig relevans som skal danne grunnlaget for fornyelsen av Kunnskapsløftet. I analysen kom det frem ytterligere forskjeller mellom NOU 2015: 8 og Meld. St. 28 (2015-2016) når det gjelder vurderingspraksiser i fornyelsen av Kunnskapsløftet, da det i utredningen argumenterer mot streng faginndelt vurdering og i meldingen ønsker å både gjøre underveisvurdering og sluttvurdering fagspesifikk. Diskusjonen vil særlig sentreres rundt disse funnene og ses i lys av oppgavens teoretiske utgangspunkt. Sist vil det diskuteres hvorvidt målene som beskrives for elevers læring reflekteres i vurderingspraksisene som beskrives som sentrale i fornyelsen av Kunnskapsløftet. Avslutningsvis vil jeg oppsummere studiens hovedfunn.

### 6.1 Dybdelæring

I analysen kommer det frem at det i fornyelsen av Kunnskapsløftet skal legges til rette for elevers dybdelæring. Gjennom analysen relateres dybdelæring til andre begreper og fenomener, som blant annet kompetanse, utvikling av ulike typer kompetanse og overføring av læring. Hvordan dette beskrives i dokumentene og hvilken betydning de tillegges, kan ha konsekvenser for hvordan fremtidige læreplaner vil legge til rette for elevers dybdelæring. I analysen kommer det imidlertid frem forskjeller i beskrivelser i de to policydokumentene på hvordan fremtidige læreplaner skal legge til rette for elevers dybdelæring. Noen funn er sentrale og vil diskuteres nedenfor i lys av oppgavens teoretiske utgangspunkt.

#### 6.1.1 Kompetansebegrepet – faglig kompetanse versus ulike typer kompetanse

Funn fra analysen at det i NOU 2015: 8 og i Meld. St. 28 (2015-2016) beskriver dybdelæring som en forutsetning for at elever skal oppnå kompetanse. I følge National Research Council (2012) står dybdelæring og kompetanseutvikling i et avhengighetsforhold til hverandre, og etterhvert som elever utvikler kompetanse vil denne prosessen støtte dybdelæring i en gjensidig, forsterkende syklus (National Research Council, 2012). Funn i analysen viser imidlertid forskjeller mellom hvordan NOU 2015: 8 og i Meld. St. 28 (2015-2016) definerer kompetanse. Siden dybdelæring betraktes som en forutsetning for elevers kompetanseutvikling, kan definisjonen i de ulike dokumentene være uttrykk for hvordan ideen om dybdelæring og mottatt og forstått. Definisjonen i Meld. St. 28 (2015-2016) skal være retningsledende i utarbeidingen av kompetansemål for fag, og kan derfor få konsekvenser for hvordan opplæringen legger til rette for elevers dybdelæring.

I analysen kommer det frem at det å *anvende* kunnskaper og ferdigheter for en sentral plass i definisjonen av kompetanse, både i NOU 2015: 8 og i Meld. St. 28 (2015-2016), som kan indikere at anvendelsesaspektet ved elevers kompetanse tillegges økt betydning i fremtidige læreplaner. Det å anvende kunnskaper og ferdigheter er nært knyttet til, og et resultat av dybdelæring (National Research Council, 2012). Funn fra analysen viser imidlertid forskjeller i hvordan kompetanse defineres i meldingen og i utredningen. I meldingen nærmer definisjonen av kompetanse seg en ren kognitiv definisjon, mens definisjonen i utredningen inkluderer flere aspekter ved elevers læring, blant annet praktiske, sosiale og emosjonelle sider ved elevers læring og utvikling. National Research Council (2012) relaterer overførbar kunnskap til dybdelæring og kompetansebegrepet. I tillegg relateres evner til å overføre kunnskaper og ferdigheter til at elever utvikler *ulike typer kompetanse*, som innebærer at elever utvikler kognitive, intrasubjektive og intersubjektive kompetanser. Forskjellene i definisjonen av kompetanse kan ha betydning for hvordan det i fremtidige læreplaner legger til rette for og støtter betingelser for overføring av læring.

Funn i analysen viser at det i NOU 2015: 8 anbefales et utvidet kompetansebegrep som inkluderer læring og utvikling av kognitive, praktiske, sosiale og emosjonelle kompetanser, men i analysen kommer det frem at definisjonen ikke videreføres i Meld. St. 28 (2015-2016). I analysen kom det frem at det i meldingen opereres med en smalere definisjon av kompetanse, og utelater interpersonale og intrapersonale kompetanser. Funn i analysen kan tolkes som at kompetanse i meldingen begrenses til elevenes faglige utbytte, da det i meldingen beskrives at ”*kompetanse handler først og fremst om elevenes faglige utbytte* (s.



21)”. Overføring av læring krever imidlertid at elever utvikler både kognitive, interpersonale og intrapersonale kompetanser, og er en forutsetning for at elever skal utvikle evner til å overføre kunnskaper og ferdigheter (Branford, 2000). Ved å ikke inkludere sosiale og emosjonelle kompetanser i definisjonen av kompetanse, kan dette bidra til å begrense elevens muligheter til å utvikle evner til å overføre kunnskaper og ferdigheter, fordi intersubjektive og intrasubjektive kompetanser er viktige deler av at elever utvikler evner til å overføre kunnskaper og ferdigheter (National Research Council, 2012). Dessuten vil læring og utvikling av intrasubjektive og intersubjektive kompetanser gjensidig styrke læring og utvikling av kognitive kompetanser, og kan derfor styrke læring av faginnhold.

I analysen kommer det frem at det i Meld. St. 28 (2015-2016) ikke ønsker å inkludere sosiale og emosjonelle kompetanser i definisjonen og i kompetansemål for fag fordi dette kan bidra til «å underkommunisere hvor viktig det er at elevene tilegner seg faglige kunnskaper» (s. 29). Ved å ikke inkludere sosiale og emosjonelle kompetanser i definisjoner, kan dette bidra til å begrense elevens muligheter til å overføre kunnskaper og ferdigheter, fordi kompetanser innenfor det intersubjektive og det intrasubjektive domenet er viktige deler av at elever utvikler evner til å overføre kunnskaper og ferdigheter (National Research Council, 2012). Læring som bidrar til å utvikle intersubjektive og intrasubjektive kompetanser kan styrke elevens læring av faginnhold (Bransford, 2000). Kognitive, intersubjektive og intrasubjektive kompetanser er integrert i all menneskelig læring og utvikling, og resultatet av læring og utvikling av de ulike kompetansene er overførbart kunnskap.

Det er likevel ikke slik at det i Meld. St. 28 (2015-2016) ikke erkjenner viktigheten av de sosiale og emosjonelle sidene ved læring. Funn i analysen viser at det i meldingen beskriver at de sosiale og emosjonelle sidene ikke kan isoleres fra den faglige læringen. Det hevdes i meldingen at det vil være rom for å trekke inn de ikke-kognitive sidene ved elevens læring, uten at de inngår i kompetansebegrepet og kompetansemål for fag. I meldingen uttrykkes det en bekymring for at de sosiale og emosjonelle kompetansene inngår i kompetansemål for fag, fordi da blir de også en del av vurderingsgrunnlaget. Det kan være etiske problemer knyttet til å vurdere elevens sosiale og emosjonelle kompetanser, og det kan være uheldig dersom opplæringen inntar en teknisk og instrumentell tilnærming til disse sidene av elevens kompetanse. I tillegg kan vurdering av elevens sosiale og emosjonelle kompetanser oppleves som utfordrende i praksis.

Funn i analysen kan tolkes som at der er faglig læring og læring av faglig innhold som har forrang i fornyelsen av Kunnskapsløftet. Spørsmålet er hvorvidt de sosiale og emosjonelle sidene ved elevers læring og utvikling blir vektlagt, og i hvilken grad, når de ikke inkluderes i definisjonen av kompetanse eller i kompetansemålene for fag. De sosiale og emosjonelle kompetansene ved elevers læring skal ikke inngå i kompetansemålene for fag og er dermed heller ikke en del av vurderingsgrunnlaget. Hva som vurderes og hvordan elever vurderes, har imidlertid stor innvirkning på undervisning og elevers læring (Stobart et.al, 2017). Det er derfor uheldig dersom disse sidene ved elevers læring og utvikling får liten oppmerksomhet i det praktiske arbeidet med opplæringen, da de både kan styrke elevers faglige læring og støtter betingelser for overføring av kunnskaper og ferdigheter (National Research Council, 2012). Betydningen av de ikke-kognitive sidene ved elevers læring kan på denne måten få mindre betydning i det daglige arbeidet med elevers læring enn den retoriske oppmerksomheten kompetanse tillegges i Meld. St. 28 (2015-2016).

### **6.1.2 Fagenes premisser versus fagovergripende kompetanser**

Av analysen kommer det frem at det i NOU 2015:8 og i Meld. St. 28 (2015-2016) beskriver ulikt utgangspunkt på hva fornyelsen av Kunnskapsløftet skal ta utgangspunkt i. I utredningen anbefales det at fornyelsen av Kunnskapsløftet bør ta utgangspunkt i fagovergripende kompetanser, mens i meldingen er det ”*fagenes premisser*” og ”*faglig relevans*” som skal være utgangspunktet i arbeidet med å fornye læreplanene. Den retoriske oppmerksomheten fagene tillegges i Meld. St. 28 (2015-2016) åpner for en tolkning av det det fortsatt er innholdet – den faglige kunnskapen som er det viktigste. Funn i analysen åpner for en mulig tolkning for at ideen om dybdelæring i meldingen forstås som en ren faglig aktivitet, da både definisjonen av kompetanse og kompetansemålene beskrives med utgangspunkt i fagene. Det er imidlertid ikke slik at fokus på faginnhold står i kontrast. Det er ikke slik at fokus på faginnhold og økt innholssentrering står i kontrast til slik dybdelæringsbegrepet er beskrevet i kapittel to. For at elever skal kunne utvikle dyp forståelse krever dette at fagene må bidra til at elever utvikler et grunnleggende fundament av faktabasert kunnskap (Bransford, 2000). I følge Bransford (2000) bør fagdisipliner struktureres på måter som gir en rekke eksempler på hvordan samme konsept fungerer i tillegg til at fagene må bidra til at elever utvikler et grunnleggende fundament av faktakunnskaper. Dette betyr at fagene må legge til rette for at elever lærer kjernen innenfor en fagdisiplin eller på tvers av fagområder (Bransford, 2000). I stedet for at fagene skal dekke

en rekke emner, bør de struktureres slik at fagene dekker færre emner som gjør det mulig at elever utvikler forståelse av nøkkelkonsepter innenfor en fagdisiplin (Bransford, 2000). Funn i analysen viser at det i fornyelsen av kunnskapsløftet skal bli tydeligere prioriteringer i det skolefaglige innholdet (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 42). I fornyelsesarbeidet skal de viktigste begrepene i fagene defineres, uttrykt som *fagenes kjerneelementer*. På denne måten kan fagene struktureres slik at det legges til rette for at fagene skal dekke færre emner, og gjøre det mulig for elever å fordype seg i det enkelte faget. Å lære i dybden krever imidlertid en viss bredde i elevers kunnskaper og forståelse for å kunne fordype seg (Bransford, 2000). En slik måte å organisere fagene på, kan støtte betingelser for at elever skal kunne både få tid til fordype seg innenfor fag, og støtte betingelser for spesifikk overføring, da sammenhengen mellom fag også skal bli bedre (Bransford, 2000, National Research Council, 2012).

Dybdelæring innebærer imidlertid også at elever utvikler kunnskap om når og hvordan en skal ta i bruk kunnskap lært i en situasjon for å anvende den i en annen situasjon (National Research Council, 2012). Opplæringen bør i følge læringsforskningen sikte på å utvikle en rekke ulike kompetanser hos elevene, i stedet for ensidig fokus på mestring av faginnhold (Bransford, 2000, National Research Council, 2012, Sawyer, 2006). Å utvikle fagenes kjerneelementer kan, som nevnt, bidra til at elever utvikler dypere forståelse av faktakunnskaper i fag, og kan støtte betingelser for overføring av læring, kan likevel funnene i analysen tolkes som at det ønskes bredere former for overføring. I Meld. St. 28 (2015-2016) beskrives det er ønske om at elever skal ”*mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner*” (Meld. St. 28, 2015-2016, s. ). Dybdelæring krever at elever utvikler evner til å overføre selve faginnholdet i et fag (spesifikk overføring) og har kunnskaper om hvordan, hvorfor og når denne kunnskapen skal anvendes for å løse problemer, i kjente og ukjente situasjoner (generell overføring) (National Research Council, 2012). Fra kapittel to vet vi at spesifikk overføring er mulig bare i den utstrekning av at læring av fag A og fag B har elementer i seg som er felles, mens generell overføring handler om generelle karakteristikk eller kunnskap som er bredere relevant. Dette krever imidlertid at elever utvikler dypere forståelse av begreper, prinsipper og metoder som er mer generelle og bredere relevant enn ensidig fokus på faginnhold (National Research Council, 2012, Sawyer, 2006). Dybdelæring innebærer både faglig og fagovergripende kompetanser. Funn i analysen kan tolkes som at de fagovergripende kompetansene foreslått i NOU 2015: 8 skulle bidra til og støtte opp under bredere former for overføring av kunnskap. De tre fagovergripende kompetansene blir imidlertid ikke med videre i Meld. St. 28 (2015-2016), og

i fornyelsen av Kunnskapsløftet skal det fagovergripende bare knyttes til den grad det er relevant for enkeltfaget. Dersom det er et mål om bredere former for overføring av læring, vil fagovergripende kompetanser være relevant i alle fag, for eksempel ”*lære å lære*”. Hvis det er et ønske om at elever skal overføre kunnskaper til ”*kjente og ukjente situasjoner*”, vil dette kreve imidlertid at opplæringen organiseres på måter som støtter betingelser for både spesifikk og generell overføring (National Research Council, 2012).

Funn i analysen viser betydelige forskjeller mellom NOU 2015: 8 og i Meld. St. 28 (2015-2016) i hvordan dokumentene beskriver hvordan fremtidige læreplaner bør organiseres for å legge til rette for elevers dybdelæring. I de foregående avsnittene, kan funnene i analysen tolkes som at ideen om dybdelæring forstås ulikt i de to dokumentene. I NOU 2015: 8 opereres det med et bredt kunnskapssyn til fagene der det foreslås at fornyelsen av Kunnskapsløftet skal ta utgangspunkt i fagovergripende kompetanser og et utvidet kompetansebegrep som både inneholder kognitive, praktiske, sosiale og emosjonelle sider ved elevers læring. I Meld. St. 28 (2015-2016) er disse elementene ved elevers kompetanse mindre fremtredende, og funnene i analysen tolkes som at arbeidet med fornyede læreplaner bygger først og fremst på faglig relevans. Funn i analysen viser at det i Meld. St. 28 (2015-2016) opereres med et smalere kompetansebegrep enn i NOU 2015: 8, og ønsker å inkludere det fagovergripende bare i den grad det er relevant for enkeltfaget. Forskjellene kan ha betydning både for hvilke aspekter av elevers læring som skal vurderes og hvilke vurderingspraksiser som skal støtte opp under en opplæring som har dybdelæring som mål.

## **6.2 Videreutvikling av vurderingspraksiser i fornyelsen av Kunnskapsløftet**

Vurdering spiller en helt sentral rolle fordi den definerer hva som betraktes som gyldig kunnskap og hvilke aspekter ved elevers læring som formelt vil belønnes (Stobart et.al, 2017). Vurdering av elevers kunnskapsutvikling avhenger av hvilke kunnskaper, ferdigheter og kompetanser som blir betraktet som relevant at opplæringen skal bidra til å utvikle hos elevene. (Harlen, 2007, Knight & Shum, 2014). I følge Knight & Shum (2014) vil måten vi vurderer, hva som vurderes og hvilke prøver og oppgaver som gis, påvirkes av hva som betraktes som gyldig kunnskap og hvilke pedagogiske prosesser som støtter denne læringen. I analysen kom det frem at det er et sentralt mål at opplæringen skal bidra til å utvikle dypere forståelse hos elevene. Dybdelæring blir beskrevet som prosessen der elever utvikler varig

forståelse, og utvikler evner til å anvende kunnskaper og ferdigheter i nye situasjoner. Dybdelæring involverer utvikling av komponenter influert av kognitive, intrasubjektive og intrasubjektive kompetanser. Resultatet av denne prosessen er overførbar kunnskap (National Research Council, 2012). Det er derfor ønskelig at vurderingspraksiser tilpasses og støtter opp under disse målene (Harlen, 2007, Knight & Shum, 2014). I analysen kommer det frem at det i fornyelsen av Kunnskapsløftet skal videreutvikle vurderingspraksiser slik at de bedre skal støtte opp under målet om å utvikle elevers dybdelæring (NOU 2015:8, Meld. St. 28, 2015-2016). I analysen kommer det imidlertid frem vesentlige forskjeller mellom hvordan det i NOU 2015: 8 og Meld. St. 28 (2015-2016) beskriver at vurdering skal støtte opp under elevenes dybdelæring. Diskusjonen nedenfor vil sentreres rundt noen sentrale funn; når det gjelder undervisvurderingen er viser funn i analysen at det i NOU 2015: 8 anbefaler at det skal utvikles tydeligere progresjon i elevers læring, mens det i Meld. St. 28 (2015-2016) ønsker å gjøre undervisvurderingen fagspesifikk. Videre kommer det frem av analysen at det utredningen argumenteres mot streng faginndelt vurdering, mens det i meldingen beskriver at vurdering skal gjøres mer fagspesifikk i fornyelsen av Kunnskapsløftet. I utredningen pekes det på at vurdering i lys av dybdelæring vil bli mer komplekst, mens det i meldingen ønsker å forenkle lærernes vurderingspraksis i fagfornyelsen. Diskusjonen vil sentreres rundt disse funnene i lys av de teoretiske perspektivene presentert i oppgaven.

### **6.2.1 Beskrivelser av forventet progresjon versus fagspesifikk undervisvurdering**

Av analysen kommer det frem at vurdering og tilbakemeldinger blir både i NOU 2015: 8 og i Meld. St. 28 (2015-2016) fremhevet som spesielt viktig for å bidra til å utvikle og støtte opp under elevers dybdelæring. Fra analysen kommer det frem at undervisvurderingen kan legge til rette for elevenes dybdelæring der elever får veiledning og tilbakemeldinger som tilpasses elevenes faglige nivå (NOU 2015: 8, s. 74). I følge Branford (2000) og Sawyer (2006) spiller undervisvurdering en helt essensiell rolle i utvikling av elevers dybdelæring, fordi dette krever at elever har en aktiv rolle i undervisningen. Elever trenger forklarende tilbakemeldinger som hjelper dem å korrigere feil og trene på korrekte prosedyrer. Funn fra analysen viser at det i NOU 2015: 8 ønsker å styrke undervisvurderingen og at undervisvurdering bør vektlegges som en integrert del av undervisningspraksis i ulike fag. Et av tiltakene er at det i fornyelsen av Kunnskapsløftet skal bli tydeligere beskrivelser av forventet progresjon i elevers læring, som kan bidra til å hjelpe læreres planlegging av

undervisningsforløpet både for den enkelte elev og for hele klasser (s. 11). God undervisningsvurdering kan bidra til å utvikle dypere forståelse hos elevene, og støtte utvikling av kompetanser som er forbundet med dybdelæring, som blant annet intrasubjektive kompetanser. Undervisningsvurdering kan bidra til utvikling av elevers selvregulering, autonomi og ansvar i egne læringsprosesser, samt utvikle elevers metakognisjon og evner til å reflektere over egen læring (Fjørtoft & Sandvik, National Research Council, 2012).

Funn i analysen viser at det i NOU 2015: 8 peker på at der i fremtiden bør legges større fokus på elevers vurdering av seg selv og av hverandre. Undervisningsvurdering kan på denne måten bidra til å utvikle kompetanser innenfor det intersubjektive domenet, som blant annet at elever utvikler ferdigheter i å kommunisere, samhandle og interagere med hverandre (National Research Council, 2012). God undervisningsvurdering kan på denne måten bidra til å utvikle og tilrettelegge for elevers sosiale og emosjonelle kompetanser, uten at de er grunnlag for den summative vurderingen. Selv om det i Meld. St. 28 (2015-2016) ikke beskriver nærmere for hvorvidt elevers egenvurdering og elevers vurdering av hverandre skal få en større plass i fremtidige læreplaner, kommer det frem av analysen at det lokale utviklingsarbeidet med *Vurdering for læring* skal videreutvikles. Det kan imidlertid tenkes at det innenfor lærerens handlingsrom kan legge til rette for elevenes egenvurdering og vurdering av hverandre.

I Meld. St. 28 (2015-2016) beskrives et av tiltakene for å støtte arbeidet med undervisningsvurdering er at det skal utvikles veiledningsmateriell på hvordan undervisningsvurdering kan være læringsfremmende, samt å gjøre undervisningsvurderingen fagspesifikk. I meldingen pekes det på at det har vært store forskjeller i praksis i arbeidet med undervisningsvurdering, og ved å gjøre undervisningsvurderingen fagspesifikk kan føre til at det blir mer lik vurderingspraksis i opplæringen. Det kan imidlertid være noen problematiske sider ved å gjøre undervisningsvurderingen fagspesifikk. God undervisningsvurdering kan bidra til å utvikle mer generelle og berede kompetanser, som for eksempel generelle prinsipper som støtter betingelser for selvregulering og metakognisjon. Hvis undervisningsvurderingen skal gjøres fagspesifikk, bør beskrivelsene være veiledende og ikke av styrende karakter. Undervisningsvurdering krever at lærere har mulighet til å tilpasse til den enkelte elev. En konsekvens kan være at dersom det blir for detaljerte beskrivelser på ”*hvordan undervisningsvurdering kan være læringsfremmende*” er at det i praksis kan utforme seg som en instrumentalistisk tilnærming til denne formen å drive undervisningsvurdering. Dersom

undervisvurderingen begrenses til å handle om det enkelte fag, kan dette gå på bekostning av at elever utvikler ideer, forståelse og mer generelle prosedyrer som er gjeldende i flere fag.

### **6.2.2 Fagovergripende versus fagspesifikk vurdering**

Det kommer frem i analysen at det målrelaterte vurderingsprinsippet skal videreføres i fornyelsen av Kunnskapsløftet, som henholdsvis både anbefales i NOU 2015: 8 og videreføres i Meld. St. 28 (2015-2016). Når det gjelder hva som skal være grunnlag for vurdering, kommer det frem i analysen at det er forskjeller i beskrivelsene i utredningen og i meldingen når det gjelder hvordan vurdering skal støtte opp under en opplæring med dybdelæring som mål. I utredningen kommer det frem av analysen at dybdelæringsbegrepet og et bredt kunnskapssyn gir behov for fornyede vurderingspraksiser, og at de fagovergripende kompetansene bør integreres med sentrale begreper, prinsipper og metoder i fagene. Fagovergripende kompetanser og fagspesifikt innhold skal derfor sammenveves i fagene, og det er denne helheten vurdering av elever bør ta utgangspunkt i, og ikke enkelte kompetanseområder eller fagovergripende kompetanser isolert. I analysen kommer det frem at det i NOU 2015: 8 argumenteres mot steng faginndelt vurdering, mens det i Meld. St. 28 (2015-2016) ønsker å både å gjøre undervisvurderingen og sluttvurderingen mer fagspesifikk. I meldingen kommer det frem av analysen at vurdering skal inkluderes i den enkelte læreplan for fag, for å tydeliggjøre hva som skal være grunnlag for vurdering. Videre viser funn fra analysen at det i meldingen ønsker å rensdyrke fagene og knytte det fagovergripende kun i den grad det er relevant for enkeltfaget. I analysen kommer det frem at det i meldingen opereres med en smalere definisjon av kompetanse enn i utredningen, og at kompetansemålene og dermed vurderingsgrunnlaget blir smalere. Det er elevenes faglige nivå og grad av måloppnåelse som skal vurderes, uavhengig av arbeidsinnsats, innstilling til fagene og ulike former for lærevansker (Meld. St. 28, 2015-2016). Disse funnene kan indikere at fokus på mestring av innhold fortsatt står sterkt i fornyelsen av Kunnskapsløftet, da det kommer frem av analysen at fagene skal rensdyrkes samt sterkere innholdssentrering. I analysen kommer det frem at det i fremtidige læreplaner skal bli tydeligere hva elever skal lære, ved at det i fremtidens læreplaner skal både utformes tydeligere kompetansebeskrivelser og kjennetegn på måloppnåelse samt fagspesifikk vurdering.

Vil større fokus på faginnhold reflektere målene som beskrives i elevenes læring? Er det slik at mål på elevenes faglige læring og mestring av innhold korresponderer med de

kunnskapene, ferdighetene og kompetansene som beskrives at dybdelæring skal bidra til å utvikle hos elevene? Dybdelæring blir beskrevet som prosessen der elever utvikler varig forståelse, og utvikler evner til å anvende kunnskaper og ferdigheter i nye situasjoner. Dybdelæring involverer utvikling av komponenter influert av kognitive, intrasubjektive og intrasubjektive kompetanser. Resultatet av denne prosessen er overførbar kunnskap (National Research Council, 2012). Det er et ideal at metoder for vurdering tilpasses til hva vi ønsker at elever skal lære, og det er derfor ønskelig at vurderingspraksiser tilpasses og støtter opp under disse målene. (Harlen, 2007, Knight & Sum, 2014). Vurdering bør derfor adressere hvorvidt elever vet når, hvor og hvordan en skal ta i bruk kunnskaper som er lært, og vurdere i hvilken utstrekning elevers kunnskaper er integrert, koherent og kontekstualisert (Sawyer, 2008, National Research Council, 2012). Vurdering bør ikke vurdere hva elever kan, men heller vurdere hva elever mest sannsynlig er i stand til å gjøre (Sawyer, 2006). Dersom vurderingen gjøres mer fagspesifikk, kan dette tolkes som et større fokus på mestring av faglig innhold. Det er ikke et argument mot at faktakunnskaper og faglig innhold er viktig – det er en helt sentral del for at elever skal kunne lære i dybden. Men dersom det er slik at det tilslutt er slik at elever vurderes hvorvidt de evner å gi riktig informasjon om faglig kunnskaper, er det mulig å tolke det slik at det er sentrale elementer i elevenes læring som ikke er en del av vurderingsgrunnlaget. Hvorvidt elever mestrer å gjengi faglig innhold er ikke nødvendigvis synonymt med betingelser som støtter elevenes dybdelæring og hvilke mål for elevers læring som beskrives i de utdanningspolitiske dokumentene. Slik det beskrives i dokumentene legges det betydelig vekt på det at elever skal kunne anvende kunnskaper og ferdigheter, overføre kunnskaper, som henholdsvis inneholder faktabasert kunnskap som faginnhold, men vurdering slik det beskrives i Meld. St. 28 (2015-2016) reflekterer ikke like godt komponentene som inngår i dybdelæringsbegrepet (National Research Council, 2012).

Funn i analysen kan imidlertid tolkes som at det i fremtidige læreplaner legges til rette for økende standardisering, da det kommer frem i analysen at det skal bli tydeligere beskrivelser av måloppnåelse/kompetanseoppnåelse og standarder. Det skal bli tydeligere hva elever skal lære, men for at elever skal lære i dybden forutsetter det at elever skal kunne ta noen valg i sine egne læringsprosesser (Sawyer, 2006). På dette punktet kan økende standardisering og tydeligere beskrivelser av hva elever skal lære utfordre i hvilken grad elever får gjøre valg i sine læringsprosesser. Dekoblinger mellom hva som beskrives som mål for elevenes læring og hva som vurderes kan være uheldig, da en rekke forskning har identifisert såkalte ”washback” og- ”backwash-effekter” på hvordan vurderingsmetoder og vurderingsordninger



virker tilbake på undervisningen og dermed også på elevenes læring (Stobart et.al, 2017). Elever påvirkes av hvordan vurderinger utformes, og derfor kan vurderinger styre undervisnings- og læringsprosesser (Lundahl, 2011). Nyere forskning på vurderingsfeltet hevder at dersom ikke kunnskapene, ferdighetene og/eller kompetansene som anses som viktige reflekteres i vurderingssystemene, kan dette bidra til å forhindre endringene som det nå legges opp til (Harlen, 2007). Standardiserte vurderingspraksiser er ofte forbundet med å måle overfladisk, dekontekstualisert og sammenlignbar kunnskap, og reflekterer ikke like godt komponentene som inngår i dybdelæringsbegrepet. Det kan være spørsmål knyttet til vurderingens legitimitet – hvorvidt den type læring som beskrives som ønskelig reflekteres i vurderingene våre. En konsekvens av dette kan være at elevenes læring begrenses til innholdet som er forventet at de skal kunne, og kan gå på bekostning av hva de utdanningspolitiske dokumentene beskriver at er viktig at opplæringen skal bidra til å utvikle hos elevene.

Hvis målet for opplæringen er å utvikle elevers dypere forståelse, bør vurdering søke etter bevis av kunnskap med utgangspunkt i hva som beskrives som målene i elevers læring (Knight & Shum, 2014). Derfor bør vurdering søke etter bevis av kunnskap med utgangspunkt i om elever evner å anvende kunnskaper og ferdigheter for å løse oppgaver og mestre utfordringer, om elever har kunnskap om og vet når de kan bruke det som er lært, og har utviklet ferdigheter i hvordan det gjøres (NOU 2015: 8, s. 41). Vurdering bør søke etter bevis om elever ser og forstår sammenhenger av hvordan enkeltdeler av hva som læres i ett fag, utgjør en helhet, og at elever har utviklet forståelse av begreper innenfor et fag eller på tvers av fag (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 33). Vurdering bør søke etter om elever mestrer å bruke kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente situasjoner (Meld. St. 28, 2015-2016). Funn fra analysen derimot, kan indikere at vurdering i fremtidens skole skal ta utgangspunkt i elevers evner i å mestre faglig innhold.

### **6.2.3 Økt kompleksitet versus forenkling av elevvurdering**

I NOU 2015: 8 kommer det frem i analysen at det vil bli mer komplekst å vurdere elevers kompetanser i fornyelsen av Kunnskapsløftet, mens det i Meld. St. 28 (2015-2016) er opptatt av at fremtidige læreplaner skal bidra til å forenkle vurderingsarbeidet. Fra analysen kommer det frem at økt innholdssentrering, tydeligere kompetansebeskrivelser og fagspesifikk vurdering skal bidra til å forenkle vurderingsarbeidet. På en side kan disse tiltakene i

fornyelsen av Kunnskapsløftet være positivt, da erfaringer fra Kunnskapsløftet har vist at det har vært utfordrende å vurdere elever i forhold til kompetansemålene, og at vurderingspraksisen har vært preget av stor variasjon (Meld. St. 28, 2015-2016). Samtidig, gjør disse tiltakene det mulig å stille spørsmål om læreplaner har blitt et rammeverk for vurdering? I utredningen pekes det på at det i fremtiden bør legges betydelig vekt på læreres vurderinger, da lærere betraktes som best egnet til å vurdere kompleksiteten i kompetansene som forbindes med dybdeløring. I meldingen derimot, kan funnene i analysen tolkes som at en ”løser” kompleksiteten ved å legge tydeligere føringer på lærernes vurderingspraksis.

### **6.3 Avslutning**

I denne studien har formålet vært å undersøke forholdet mellom læring og vurdering i sentrale policydokumenter i fornyelsen av Kunnskapsløftet. Dette har blitt undersøkt gjennom to forskningsspørsmål, der det første har undersøkt hvilke mål for elevers læring som beskrives i sentrale policydokumenter, mens det andre har undersøkt hvilke vurderingspraksiser som vektlegges i de sentrale policydokumentene. Oppgavens andre formål var å undersøke forholdet mellom dybdeløring og hvordan vurderingspraksiser skal legge til rette for en oppløring som har dybdeløring som mål, og har blitt diskutert i lys av studiens teoretiske perspektiver.

I henhold til forskningsspørsmål 1, der formålet var å undersøke hvilke mål for elevers læring som beskrives i sentrale policydokumenter, kom det frem av analysen at det er et mål at fremtidige læreplaner skal legge til rette for elevers dybdeløring. I fornyelsen av Kunnskapsløftet kom det frem gjennom analysen at det er et mål om at elever skal utvikle dyp forståelse av hva de lærer, forstå sammenhenger av hvordan enkeltdeler av det som læres i ett fag, utgjør en helhet. Oppløringen skal bidra til at elever utvikler evner til å anvende det som er lært, i kjente og ukjente situasjoner. Funn fra analysen viser at det i fornyelsen av Kunnskapsløftet skal bli tydeligere prioriteringer i det skolefaglige innholdet slik at elever skal få mulighet til å fordype seg, ved at det utvikles kjerneelementer i fag. Bransford (2000) argumenterer i denne sammenheng for at fagene bør struktureres slik at elever får mulighet til å utvikle forståelse av nøkkelkonsepter innenfor et fag eller fagdisiplin, og fornyelsen av Kunnskapsløftet kan på denne måten tilrettelegge for elevers dybdeløring.

I analysen kom det frem at det i fornyelsen av Kunnskapsløftet skal opereres med en smalere definisjon av kompetanse enn det ble anbefalt i NOU 2015: 8. Definisjonen av kompetanse som ligger til grunn for fornyelsen av Kunnskapsløftet nærmer seg en ren kognitiv definisjon. For at elever skal lære med dyp forståelse og utvikle evner til å anvende det som er lært i en situasjon til en annen, krever dette imidlertid at elever utvikler ulike typer kompetanser, både kognitive, intrasubjektive og intersubjektive kompetanser (National Research Council, 2012). Som det kom frem i analysen, er det tilsynelatende ønske om bredere former for overføring i fornyelsen av Kunnskapsløftet, men ved å utelate intrasubjektive og intersubjektive kompetanser i kompetansebegrepet, og begrense kompetanse til elevers faglige utbytte, kan dette begrense elevers muligheter for å utvikle evner til å overføre kunnskaper og ferdigheter (National Research Council, 2012).

I analysen kommer det frem at det i NOU 2015: 8 understreker viktigheten av at en fornyelse av læreplanene bør ta utgangspunkt i et bredt kunnskapssyn til fagene, fagovergripende kompetanse og et utvidet kompetansebegrep som både inneholder kognitive, sosiale, emosjonelle og praktiske sider ved elevers læring. I Meld. St. 28 (2015-2016) kommer det frem av analysen at fornyelsen av Kunnskapsløftet bygger først og fremst på faglig relevans. Det kan tolkes som at ideen om dybdelæring blir i Meld. St. 28 (2015-2016) forstått som en faglig aktivitet. Dette skiller seg imidlertid fra de teoretiske tilnærmingene til dybdelæring presentert i oppgaven. Dybdelæring innebærer kognitive kompetanser slik som det beskrives i meldingen, men innebærer også at elever utvikler intrasubjektive og intersubjektive kompetanser (National Research Council, 2012). Å lære med dyp forståelse innebærer både at elever utvikler både kunnskap av faglig karakter, men også kunnskap om når og hvordan kunnskapen som er lært i en situasjon for å anvende den i en annen.

I henhold til forskningsspørsmål 2, var formålet å undersøke hvilke vurderingspraksiser som beskrives i sentrale policydokumenter. I analysen kom det frem at det i fornyelsen av Kunnskapsløftet skal legges betydelig vekt på formativ vurdering eller underveisvurdering. Dette blir fremhevet som spesielt viktig da prinsipper for god underveisvurdering bidrar til å utvikle elevers dypere forståelse (Bransford, 2000, Black & William, 2009, Sawyer, 2006). I analysen kom det imidlertid frem at underveisvurderingen skal gjøres fagspesifikk og at det skal utvikles tydeligere beskrivelser på hvordan underveisvurdering kan være læringsfremmende. Dette kan føre til at det blir mer lik vurderingspraksis i opplæringen, og bidra til at læreres arbeid med underveisvurdering blir enklere. På en annen side, kan dette

føre til at det utvikles instrumentell praksis til undervisvurderingen. I tillegg kan fagspesifikk undervisvurdering føre til at undervisvurderingen begrenses til å handle om det enkelte fag, og gå på bekostning av at elever utvikler mer generell forståelse av egne læringsprosesser og problemløsningsstrategier.

I analysen kom det frem at både undervisvurdering og sluttvurdering i fornyelsen av Kunnskapsløftet skal gjøres fagspesifikk. I analysen kom det frem at det er elevenes faglige nivå og grad av måloppnåelse som skal vurderes, og at det skal utforme tydeligere kompetansebeskrivelser og kjennetegn på måloppnåelse. Selv om det beskrives et ønske om at fornyelsen av Kunnskapsløftet skal legge til rette for læring av dyp forståelse som skal bidra til at elever utvikler evner til å anvende kunnskaper og ferdigheter og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger, er skal elever imidlertid vurderes ut i fra hvor godt de mestrer det faglige innholdet. Det er da bare deler av det som beskrives som mål for elevers læring som skal være en del av vurderingsgrunnlaget. I lys av de teoretiske tilnærmingene til dybdelæringsbegrepet som er presentert i oppgaven, bør ikke vurdering kun fokusere på mestring av faglig innhold, men heller vurdere om elever forstår det som er lært, og i hvilken utstrekning elevers kunnskaper er integrert, koherent og kontekstualisert (Sawyer, 2006). Vurdering i lys av dybdelæringsbegrepet bør heller ta sikte på å undersøke om elever vet når, hvor og hvordan de skal ta i bruk kunnskapen i nye situasjoner (National Research Council, 2012). I lys av oppgavens teoretiske utgangspunkt er det ønskelig at vurderingspraksiser tilpasses og støtter opp under disse målene (Harlen, 2007, Knight & Shum, 2014). Likevel viser funnene at måten elever skal vurderes og vurderingspraksiser i som er sentrale i fremtidige læreplaner ikke reflekterer like godt komponentene som inngår i dybdelæringsbegrepet. Dette kan være uheldig da vurderingspraksiser har stor påvirkning både undervisning og både hva og hvordan elever lærer (Harlen, 2007, Stobart et.al, 2017).



# Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research*. Barbara Czarniawska: Gotenborg University
- Anderson, J.A, Greeno, J.G, Reder, L.M, Simon, H.A (2000). *Perspectives on Learning, thinking, and Activity*. SAGE Publications. Hentet fra:  
<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X029004011>
- Au, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: high-stakes testing and the Standardization of the 21st century curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43:1, 25-45.
- Baird, J.A., Andrich, D., Hopfenbeck, T.N., Stobart, G. (2017). Assessment and learning: fields apart? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24:3, 317-350
- Black, P. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Black, P. & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Bransford, J. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Cappelen Damm Akademisk: Oslo
- Dale, E.L. (2009). *Fellesskolen – skolefaglig læring for alle*. Cappelen Akademisk forlag: Oslo
- Dale, E.L., Engelsen, B.U., Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: en analyse av en læreplanreform*. Hentet 03.02.2018 fra: [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/pfi\\_sluttrapport\\_2011.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/pfi_sluttrapport_2011.pdf)

- Erstad, O., Amdam, S., Arnseth, H.C & Silseth, K. (2015). *Om fremtidens kompetansebehov: En systematisk gjennomgang av internasjonale og nasjonale initiativ*. Hentet 12.04.2018 fra: <http://docplayer.me/33516036-Om-fremtidens-kompetansebehov.html>
- Fjørtoft, H. & Sandvik, L.V (2016). *Vurderingskompetanse i skolen. Praksis, læring og utvikling*. Universitetsforlaget: Oslo
- Greeno, & Katano, . (1999). Alternative Perspectives on the Transfer of Learning: History, Issues and Challenges for Future Research. *The Journal Of Learning Sciences*, 15 (4), 431-449.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget: Bergen
- Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet: utdanning i en utrygg tid*. Abstrakt forlag: Oslo
- Harlen, W. (2007). *Assessment of learning*. SAGE Publications: Bristol University UK
- Harlen, W. & James, M. (2006). Assessment and Learning. Differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. Vol. (4), 365-379.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring. Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Cappelen Damm Akademis: Oslo
- Hopfenbeck, T.N. (2016). *Å lykkes med elevvurdering*. Fagbokforlaget: Bergen
- Kleven, T.A. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Fagbokforlaget: Bergen
- Knight, & Shum. (2014). Epistemology, assessment, pedagogy: where learning meets analytics in the middle space. *Journal of Learning Analytics*, 1(2), 23-47.

Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Text Analysis: A Guide to Methodes, Practice & Using Software*. SAGE Publications

Kunnskapsdepartementet (2016). Hentet 27.03. 2018:

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/viktig-fornyelse-av-kunnskapsloftet/id2515403/>

Kunnskapsdepartementet (2015). *Stortingsmelding 28. Fag-Fordypning-Forståelse, En fornyelse av Kunnskapsløftet*.

Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Norstedts: Finland

National Research Council (2012). *Education for Life and Work. Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. National Acadmies Press: Washington DC.

Newton, P.E. (2007). Clarifying the purposes of educational assessment. *Assessment in Education*, 14:2, 149-170.

Norsk Offentlig Utredning 8: (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*.

Peterson, P. L. & Wilson, S.M (2006). *Theories of Learning and Teaching. What Do They Mean for Educators?* National Education Assosiation.

Hentet fra: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495823.pdf>

Prøitz, T.S (2015). *Formål med vurdering og vurdering av fagovergripende kompetanser*. Notat på oppdrag fra Ludvigsen-utvalget.

Ross, A. (2000). *Curriculum, construction and critique*. Falmer Press: UK

Sawyer, K. (2006). Optimising Learning. *Implications of Learning Sciences Research*. I The Cambridge Handbook of Learning Sciences. SAGE Publications

Säljö, R. (2004). *Läring og kulturelle redskaper. Om læreprosesser og kollektiv*



*hukommelse*. Cappelen Damm Akademiske forlag: Oslo

Utdanningsforbundet (2017). *Fag og fornying – sentrale idear og begrep*. Temanotat 3/2017

Wahlström, N. (2015). *Läroplansteori och didaktik*. Gleerups: Malmö

Young, M. & Muller. J. (2014). *Knowledge, expertise and professions*. Routledge: UK

# Vedlegg/Appendiks