

Kunnskapsoppsummering om læreres pedagogiske praksis etter kvalitetsvurderingssystemet ble innført i Norge

Therese N. Hopfenbeck

Professor of Educational Assessment
Melbourne Graduate School of Education

Adjunct Professor
Norwegian University of Science and Technology



Innholdsliste

Forord	3
Bakgrunn for oppdraget	4
<i>Noen avklaringer og forbehold til bestillingen</i>	5
<i>Kvalitetsvurderingssystemet i norsk skole</i>	6
Metode	11
<i>Fase 1: Søketermer, kilder og søk</i>	11
<i>Fase 2 Kriterier for inklusjon av fagfellevurderte studier i oppsummeringen</i>	12
<i>Fase 3 Strategiske søk etter relevante evalueringsstudier, og bokkapitler i Norge</i>	13
<i>Fase 4 Kunnskapsoppsummeringer og internasjonale studier</i>	13
Resultater	14
<i>Fagfellevurderte empiriske artikler - hva forteller de om læreres praksis?</i>	14
<i>Evalueringsstudier</i>	17
<i>Kunnskapsoppsummeringer og internasjonale storskalaundersøkelser</i>	23
Diskusjon	27
<i>Hvilke konsekvenser har innføringen av NKVS hatt på lærernes pedagogiske praksis?</i>	27
<i>Forskning i Norge etter år 2000.</i>	28
<i>Særtrekk ved det norske skolesystemet</i>	29
<i>NKVS endrer fokus på hva som vektlegges i skolene</i>	29
Konklusjon og anbefalinger	32
<i>Lesing og realfag som satsingsområde</i>	32
<i>Bedre læringsmiljø</i>	33
<i>Elevmedvirkning i læringsarbeidet</i>	34
<i>Vurdering</i>	35
<i>Bruk av data for å videreutvikle skolen</i>	36
Referanser	38

Forord

Denne kunnskapsoppsummeringen ble skrevet høsten 2022 på oppdrag fra sekretariat til Prøitz-utvalget som skal se på kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen. Jeg vil takke for samarbeidet med sekretariatsleder Sissel Skillinghaug og sekretariatsmedlem Jan Eivind Sodeland som tilrettela for gode møter gjennom prosessen, og som også gav tilbakemeldinger fra utvalgsleder professor Tine Prøitz på første utkast. En takk rettes også til Professorene Guri Skedsmo og Julius Björnsson for viktige diskusjoner under innspillskonferansen i Oslo, 24. oktober 2022.

Videre vil jeg takke professorer og forskere fra ulike insitusjoner som sendte inn aktuelle artikler etter at jeg kontaktet dem på epost i forbindelse med dette oppdraget. Endelig vil jeg takke professor Sølvi Lillejord for kommentarer og diskusjoner i oppstartsfasen, da oppdraget ble avgrenset med søk. Det endelige resultatet er mitt ansvar alene, med det håp om at det kan bidra i den viktige diskusjonen om norsk skoles framtidige kvalitetsvurderingssystem.

21. November 2022

Therese N. Hopfenbeck

Bakgrunn for oppdraget

De siste 20 årene har norsk skole gjennomgått betydelige endringer som følge av nye læreplaner, nasjonale satsinger innen vurdering (Vurdering for læring), fornyelse av praksis (Ungdomstrinn i utvikling), Fagfornyelsen (LK20) og forbedring av læringsmiljø Kunnskapsdepartementet, (2016, 2017), Utdanningsdirektoratet (2019 a, 2019b). Flere forskere har vært opptatt av hvordan norske politikere reagerte på det såkalte PISA sjokket i 2001, da data fra den internasjonale komparative studien rokket ved deres tro på at norsk skole var tilnærmet best i verden (Lie mfl., 2001, Haug, 2011, Elstad og Sivesind, 2010). Fra politisk hold ble det påpekt at man manglet data om elevenes læringsutbytte i norsk skole, noe som skyldtes at vi hadde lite testing av elever læringsutbytte sammenlignet med andre nasjoner. I et intervju med daværende kunnskapsminister Kristin Clemet ble det påpekt at departementet ikke hadde noe data om elevenes læringsutbytte da hun startet sitt arbeid som statsråd (Hopfenbeck mfl., 2013). I årene som fulgte, ble det derfor stor oppmerksomhet om det vi hadde av målbare resultater blant annet gjennom innføringen av nasjonale prøver (Lie et al, 2004, 2005) og utviklingen av kvalitetsvurderingssystemet (Blömeke og Olsen, 2018). Hva som er ubestridt, er at PISA resultatene fra 2000, som ble publisert i 2001, dannet grunnlag for en rekke endringer i Norge, innført under ulike regjeringer og med betydelig tverrpolitisk støtte. I juni 2004 ble det som da het Læringscenteret til Utdanningsdirektoratet, med ansvar for blant annet utviklingen av det nye kvalitetsvurderingssystemet.

På bakgrunn av dette har Kunnskapsdepartementet (KD) bedt om en kunnskapsoppsummering som gir en oversikt over mulige endringer i *lærernes praksis* i klasserommet etter siste tusenårsskifte. Konkret ønsker departementet å vite hva forskning sier om hvilke konsekvenser innføringen av *kvalitetsvurderingssystemet* har hatt:

Hvilke konsekvenser har innføringen av kvalitetsvurderingssystemet og de ulike elementene i systemet hatt på elevenes prestasjoner og lærernes pedagogiske praksis i skolen på 2000-tallet.

Denne oppsummeringen er et svar på den bestillingen med særlig vekt på læreres praksis. En forutsetning for å kunne oppsummere forskning som kan gi svar på det kunnskapsbehovet som er formulert, er at det faktisk finnes studier som sier noe om hvordan læreres praksis har endret seg etter innføringen av NKVS, og kan det fastslås at det faktisk er innføringen av NKVS som har endret lærernes praksis? De neste avsnittene redegjør for hvordan oppdraget har blitt gjennomført.

Noen avklaringer og forbehold til bestillingen

Det er innledningsvis nødvendig med noen avklaringer i forhold til oppdraget. Arbeidet er gjennomført innenfor en relativt kort periode, og det har derfor ikke vært mulig å gjennomføre en *systematisk review*. I tillegg har tidligere undersøkelser av forholdene i Norge avdekket at det finnes få studier som kan besvare en slik problemstilling. For eksempel var denne rapportens forfatter i 2012 del av en gruppe ved Institutt for Lærerutdanning og Skoleforskning som sammenfattet resultater fra ulike evalueringer av implementeringen av Kunnskapsløftet (K06) gjennom en synteserapport (Olsen mfl., 2012, 2013). Her så vi spesielt på elevenes læringsutbytte, gjennomføring av reformen og tilpasset opplæring. Det er verdt å merke seg at forskerne problematiserte om det var mulig å identifisere effekter av Kunnskapsløftet, da man trenger spesielle forskningsdesign for å kunne studere dette (Olsen mfl., 2013). Gjennomgang av følgeforskningen viste at man ikke hadde slike studier, og at forskningsdesignene i de studiene som fantes heller ikke ga støtte for kausale slutninger slik oppdragiverne ønsket. Forskerne skrev:

“Det er altså ikke mulig å slå fast med sikkerhet om effekter over tid skyldes reformen, eller om de skyldes andre endringer som har skjedd i det samme tidsrommet, som for eksempel demografiske endringer i de studerte populasjonene, endringer i lærernes kompetanse (som kan henge sammen med reformer i lærerutdanningen, satsing på etterutdanning etc.) eller andre samfunnsmessige endringer som kan bidra til å påvirke elevers innsats og motivasjon for læring” Olsen mfl. 2013: s6.)

Samme type utfordringer står man overfor når det skal oppsummeres forskning som undersøker om lærere har endret praksis etter innføringen av NKVS. Det vil hefte usikkerhet ved hva som er baseline, hvilke variabler som eventuelt spiller sammen eller virker hver for seg, hvilke satsinger som kan ha gitt hvilke utslag i sektoren og om forskningsdesign kan ha hatt noe å si for resultatene.

For å utdype dette: I perioden da det som ble kalt NKVS ble innført, ble det samtidig iverksatt en rekke initiativ for å styrke sektoren. For eksempel ble det etablert ulike sentre som har hatt som mandat å støtte lærere, lærerutdannere og forskere i deres arbeid med skolen. Det gjelder etablering av *Matematikkssenteret* i Trondheim (2002), *Naturfagsenteret* i Oslo (2003), *Lesesenteret* i Stavanger (2004), *Fremmedspråksenteret* i Halden (2005), *Skrivesenteret* i Trondheim (2009) og *Nasjonalt senter for læringmiljø og atferdsforskning* (2013) samlokalisert i Stavanger og Porsgrunn. I tillegg ble *Kunnskapsenteret for Utdanning* etablert i Norges Forskningsråd i 2013, med formål om “å sammenstille og formidle nasjonal og internasjonal forskning om hva som virker og ikke virker kvalitetsfremmende i barnehage, skole, opplæring og høyere utdanning” (regjeringen.no). Under ledelse av Professor Sølvi Lillejord publiserte senteret en rekke kunnskapsoppsummeringer på

oppdrag fra KD. Flere av dem har vist at det mangler eller er lite empirisk forskning i Norge som kan belyse sentrale spørsmål politisk ledelse har ønsket besvart (se. feks. Lillejord mfl., (2015a) og Lillejord mfl., 2015b).

Samtidig med opprettelsen av disse sentrene, ble det som en følge av PISA-resultatene tatt initiativ til flere satsinger, blant annet for å styrke realfag og lesing, eksempelvis *Realfag naturligvis*, og *Les!* Det ble brukt store beløp på disse tiltakene, for eksempel hadde den statlige satsingen *Ungdomstrinn i Utvikling*, alene en ramme på totalt 733 255 norske millioner kroner over en seksårs-periode (2012 – 2017). Målet var å øke elevenes motivasjon og læringsutbytte, lærelyst generelt og i regning, lesing og skriving spesielt (Utdanningsdirektoratet, 2019). Denne satsingen gikk parallelt med satsinger som bedre Vurderingspraksis (2010-2014) og Bedre Læringsmiljø (2015-2017). Noen av endringene har også blitt forsøkt gjennomført via tilskuddsordningen for lokal kompetanseutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). De ulike satsingene har hatt noe ulike mål, men har alle ønsket å påvirke læreres praksis i klasserommet. Slik sett er det utfordrende å snakke om endret praksis etter innføringen av NKVS alene, da spørsmålet må sees i sammenheng med andre politiske initiativ de siste par tiårene. Neste avsnitt drøfter forhold knyttet til NKVS, som i seg selv kan være en utfordring med hensyn til tolkning i denne oppsummeringen.

Kvalitetsvurderingssystemet i norsk skole

Kvalitetsvurderingssystemet, heretter forkortet til NKVS, ble lansert i 2003, men justert og videreutviklet av ulike aktører fra 2003 – 2022. Det er viktig å minne om at det eksisterte en tradisjon for vurdering som ble praktisert i mange skolekommuner også *før* NKVS ble innført. Flere norske forskere var opptatt av Skolebasert Vurdering, som ble forskriftsfestet i 1997 (Ålvik, 1993, Lillejord, 1999, Monsen og Haug, 2002). Selv om dette var forskriftsfestet, viste det seg derimot at bare halvparten av norske kommuner gjennomførte skolebasert vurdering (Lillejord og Hopfenbeck, 2013, Hopfenbeck 2016). *Ekspertergruppe for skolebidrag* viser til at i 2018 ble det ført 98 tilsyn med temaene *elevenes utbytte av opplæringen og skolebasert vurdering*, og bare i 7 av dem ble det ikke funnet brudd på regelverket. Sammen med resultatene fra PISA, publisert i 2001, og Kvalitetsutvalgets innstilling i 2002, beredte derfor manglende skolebasert vurdering grunnen for innføringen av NKVS. Fra 2001, hadde man hatt brukerundersøkelsen Elevinspektørene, som ble en del av NKVS. Denne ble obligatorisk fra 2004 og i 2007 skiftet den navn til Elevundersøkelsen. Her svarer elever på spørsmål om blant annet trivsel, mobbing og diskriminering¹. I 2004 ble også nasjonale prøver en del av NKVS.

¹ NOU (2015:2) Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø.

Det er viktig å være klar over at NKVS har endret seg mye fra innføringen til dags dato. I tillegg har ulike politiske aktører vektlagt ulike sider ved systemet (Skedsmo 2011, Tveit, 2014). Dette gjør det mer komplisert å forstå endringer av læreres praksis som resultat av NKVS, da vi ikke har en entydig baseline for NKVS, eller en entydig forståelse av hvordan systemet fungerer. Dersom vi ser på bruken av de nasjonale prøvene, blir dette tydelig. Nasjonale prøver, som er et element i NKVS, har hatt solid tverrpolitisk støtte etter 2005, men har blitt tolket og brukt ulikt av politikerne. Daværende kunnskapsminister Kristin Clemet ble sitert på følgende om formålet med prøvene:

«Det var ikke tilfeldig at vi valgte å arrangere nasjonale prøver på tiende trinn. Ved å plassere dem på siste året på ungdomsskolen fikk vi mest mulig kunnskap om hvordan de enkelte skolene fungerer læringsmessig» (VG, 23.07.08).

Uttalelsen kan tolkes som at skolene skal holdes ansvarlige for resultatene de «produserer». Under Kunnskapsminister Øystein Djupedal ble dette endret, da prøvene ble flyttet til 5. og 8. trinn for å styrke prøvenes formative funksjon (Utdanningsnytt, 2006). Det er grunn til å tro at slike politiske skifter, som fikk mye medieoppmerksomhet, også kan innvirke på lærernes praksis. Men uavhengig av politisk parti, har de ulike ministere i perioden støttet et system som inkluderte nasjonale prøver. Kunnskapsminister Røe Isaksen hevdet at

«...hensikten med nasjonale prøver først og fremst er å gi lærerne et godt verktøy for å gi bedre opplæring til den enkelte elev...» (Dagens Næringsliv, 2015).

Den politiske diskursen om prøvenes formål har med andre ord endret innhold fra utdanningsministre Kristin Clemet og Bondevik II regjeringen, (2001 – 2005), via Djupedal, Solhjell og Halvorsen i Stoltenberg II regjeringen (2005 – 2013), Røe Isaksen, Sanner, Skei Grande og Melby i Solberg II regjeringen (2013 – 2021) til dagens Støre regjering med Kunnskapsminister Tonje Brenna (2021 – dd). Med fire ulike regjeringer og 9 ulike ministere, har formål og hensikt med NKVS og nasjonale prøver spesielt endret seg. Dette kan man blant annet observere ved å studere hvordan NKVS har blitt fremstilt gjennom de siste årene i offentlige dokumenter og nettsider. Da NKVS ble innført, var Skoleporten.no en del av systemet, en portal som ble utviklet for å kunne publisere relevant skoledata for offentligheten. Skoleporten, presenterer seg selv slik:

Skoleporten presenterer ulike data fra den enkelte skole og skoleeier, samt veiledningsressurser til tolkings-, vurderings- og utviklingsarbeid i grunnskolen og videregående opplæring. Dette er verktøy som skoleeiere og skoleledere kan bruke på ulike måter for å vurdere og utvikle sin virksomhet. Hovedmålgruppen er beslutningstakere i skolesektoren, men Skoleporten gir også nyttig informasjon til foresatte, elever og andre interesserte. (www.skoleporten.no) i Langfeldt og Lauvas, (2006: 23).

Fra 2004 omfattet NKVS ulike brukerundersøkelser, internasjonale komparative undersøkelser, skoleporten og det statlige tilsynet (St.meld. nr. 31, 2007-2008).

De følgende eksemplene viser hvordan NKVS har blitt fremstilt gjennom tidene, og kan også illustrere utfordringen med en oppsummering rundt bruk av NKVS. Implementeringen av NKVS og ulike reformer har tidligere blitt omtalt som 'bevegelige mål' fordi de endrer seg underveis (Olsen, Hopfenbeck, og Lillejord, 2012, Olsen og Blömeke, 2018). Dette vil også hjelpe fortolkningen av data fra denne kunnskapsoppsummeringen. Tabell 1 viser en oversikt over NKVS slik det ble fremstilt av Utdanningsdirektoratet i 2011, basert på en tolkning gitt i Hopfenbeck (2014).

Tabell 1 Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS) basert på framstillingen til Udir 2011²

Elementer	Formål	Statlig nivå	Skoleeier	Skoleleder	Lærer
Nasjonale prøver	Kartlegge elevenes ferdigheter	Særlig ansvar for svakere kommuner	Styre og forbedre egne skoler.	Styre og forbedre egen skole.	Justere egen undervisning
Internasjonale undersøkelser	Grunnlag for politikk-utforming Sammenligne med andre land.	Innsyn, styre og forbedre i utvalgte fag. Forskning	Styrke kunnskapsgrunnlaget.		
Bruker undersøkelser	Elever, lærere og foresatte skal få si sin mening om læring og trivsel.	Videre-utvikle læringsmiljøet. Forskning.	Analysere og utvikle læringsmiljøet. Forskning.	Analysere og utvikle læringsmiljøet	Analysere og utvikle læringsmiljøet.
Tilsyn	Opptre skoleeier i samsvar med lovverket?	Kontroll: følger skoleeier regelverket? Politikk utforming.	Bruke informasjon fra tilsyn til å korrigere egen praksis, om nødvendig.		
Skoleporten	Nøkkeltall fra grunnopplæringen tilgjengelig for skoleeier, skoler, foreldre og elever	Vurdering og kvalitetsutvikling i sektoren	Vurdering og kvalitetsutvikling i egen region	Vurdering og kvalitetsutvikling på egen skole	

I 2011 hadde Det norske kvalitetsvurderingssystemet fem områder som skulle inngå i vurderingen, (1) nasjonale prøver, (2) internasjonale undersøkelser, (3) brukerundersøkelser, f.eks elevundersøkelsen (4) tilsyn og (5) Skoleporten. Etter 2004 er det gjort betydelige endringer i NKVS både hva bruk og innhold gjelder. Eksempelvis ble *skolebidragsindikatorer* inkludert i NKVS så sent som i 2018. Dette er data om blant

² http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/Udir_OECD_landrapport_NO.pdf (2011:26)

<http://skoleporten.udir.no/> (denne siden eksisterte i 2012 men er nå tatt ned).

annet familiebakgrunn til elever og brukes som en del av analysene om skolenes bidrag i læringsarbeidet. I 2019 publiserte Utdanningsdirektoratet tre indikatorer som skulle antyde hvor mye elevene ble løftet faglig (karakterpoeng), grad av fullført/bestått (årsbestått) og hvordan de klarte å motivere elever til ikke å slutte (deltakelse). Indikatorene ble publisert på Skoleporten. Skoleporten.no ble lagt ned 1. juli 2021. I dag blir man henvist til ulike sider dersom man leter etter NKVS, og det er ikke lett å finne en side som forklarer systemet i sin helhet. I stedet kan man finne sider som viser til enkeltelementer i NKVS, slik som skolebidragsindikatorene³ og en samleside som viser hvordan skoler kan arbeide med kvalitetsvurdering, Kvalitetsarbeid – hvordan gjøre opplæringen bedre?⁴. I en nylig utgitt rapport om skolebidragsindikatorene, (Lillejord mfl.2021) presenteres NKVS på følgende måte i tabell 2:

Tabell 2 Oversikt over kvalitetsvurderingssystemet, 2021

Overordnede områder for kvalitetsvurdering (jf. oppl. loven)	Informasjonskilder		Støttestrukturer		Informasjon fra internasjonale undersøkelser
	Sentrale informasjonskilder	Frivillige informasjonskilder	Tiltak for skoleutvikling	Portaler og verktøy	
Grunnleggende ferdigheter og læringsutbytte	Kartleggingsprøver		Desentralisert ordning for kompetanseutvikling	Mal for tilstandsrapport	CIVIC/ICC S
	Nasjonale prøver	Skolebidragsindikatorer	Oppfølgingsordningen	Grunnskolen informasjonssystem	TIMMS
	Karakterer	Foreldreundersøkelsen	Veilederkorps	RefLex	ICILS
Godt og inkluderende læringsmiljø	Grunnskolepoeng	Lærerundersøkelsen	Satsning på inkluderende barnehage- og skolemiljø	Prøvetjenesten PAS/PGS	PIRLS
	Elevundersøkelse	Lærebedriftundersøkelsen			PISA
	Lærlingundersøkelsen	Ekstern skolevurdering	Videreutdanning for lærere og skoleledere (Kompetanse for kvalitet)	Eksamenstjenesten	
Gjennomføring av videregående opplæring	Skoleporten	Ståstedsanalysen	Rapporteringsportal for visning av resultater fra brukerundersøkelser		
	Udir.no/statistikk	Karakterstøttende prøver			
		Læringsstøttende prøver			

Lokale systemer og informasjonskilder for å vurdere, drøfte og utvikle kvalitet

³ (<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/informasjon-om-skolebidragsindikatorer-for-videregaende-skoler/>)

⁴ <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitetsarbeid-i-opplaringen/>

Som det går frem, har NKVS endret seg siden betydelig siden innføringen i 2003. I en artikkel om utviklingen av NKVS, har Blömeke og Olsen (2018) drøftet NKVS i et systemperspektiv og hvordan de ulike elementene som kartleggingsprøvene, nasjonale prøver og elevundersøkelsen, har blitt anvendt og forstått av de ulike brukerne. De påpekte at det fremdeles var uklarheter for lærere i forhold til NKVS. Det er med dette bakteppe at vi vil undersøke læreres mulige endringer av praksis etter innføringen av NKVS.

Metode

I dette kapitlet beskrives hvordan søk etter relevant litteratur har blitt gjennomført og hvordan relevante studier har blitt identifisert og inkludert i oversikten. Rammene for oppdraget gir ikke rom for en systematisk review i tråd med *The Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses* (Page et al., 2021). Det ble vurdert av oppdragsgiver og prosjektmedarbeider at tiden var for kort til å gjennomføre uttømmende søk. I stedet har det blitt gjort strategiske og systematiske søk etter litteratur basert på relevans, kunnskap om feltet, kontakt med forskere i Norden og internasjonalt. Denne oversikten kan dermed klassifiseres som systematisk, men er ikke en uttømmende 'oversikt' (se Grant og Booth, 2009, Munthe mfl. 2022). Det ble benyttet manuelle søkestrategier i tidsskrifter og databaser med høy sannsynlighet for relevante treff. I tillegg ble litteraturlister i innhentede artikler scannet, såkalt 'snøballmetode'. Søkene er avgrenset til Januar 2002 til – Oktober 2022.

Fase 1: Søketermer, kilder og søk

Søkene ble gjennomført i August – Oktober 2022 i databaser for de enkelte tidsskrift og regelrette databaser. Følgende tidsskrifter ble scannet: Acta Didactica Norge, Acta Didactica Norden, Norsk Pedagogisk Tidsskrift, Nordic Studies of Education, Nordic Journal of Literary Reserach og Scandinavian Journal of Research. Abstrakt for arrtiklene ble lest før vurdering om inkludering ble tatt. Opprinnelig søk gav seks artikler som oppfylte krav med tanke på inkluderingskriteriene, se tabell 3.

Tabell 3 Søketermer, treff i avtalte journaler

Kilder	Søkeord	Treff	Inkludert
Acta Didactica Norden	NKVS, Nasjonalt Kvalitetsvurderingssystem, vurdering, eksamen, nasjonale prøver, elevinspektørene, elevundersøkelsen, kartleggingsprøver, skoleporten.no	6	1
Acta Didactica Norge		11	2
Norsk Pedagogisk Tidsskrift		94	0
Nordic Studies of Education		0	0
Nordic Journal of Literacy Research		18	1
Scandinavian Journal of Educational Research		245	2

I neste fase, ble litteraturlister til relevante studier gjennomgått, og slike ble flere relevante artikler fanget opp, publisert i internasjonale journaler, se tabell 4. For denne kunnskapsoppsummeringen dreier det seg om totalt fire artikler.

Tabell 4 Artikler funnet etter snøballmetoden

Kilder	Treff	Inkludert
Learning and Instruction	1	1
Education Inquiry	1	1
Assessment in Education, Principles Policy and Practice	4	2

Det kan synes som et lite antall at kun ti artikler er inkludert. Det må derfor påpekes at kravene til inkluderingen er strenge. Artikkene må dokumentere 'endring av læreres praksis', med utgangspunkt i empirisk forskning på et større utvalg av deltakere.

Fase 2 Kriterier for inklusjon av fagfelleverderte studier i oppsummeringen

Den strategiske innhenting av litteratur fokuserte på følgende kilder etter avtale med oppdragsgiver: fagfelleverderte artikler først og fremst i nordiske journaler, og gjennom direkte kontakt med relevante forskere som har bakgrunn praksisrettet forskning i Norge. Totalt 20 forskere i Norge ble kontaktet via e-post, hvorav tre forskere sendte inn relevante artikler for oppsummeringen. De øvrige forskere hadde ikke publisert empiriske artikler som viste seg relevante for problemstillingen i denne oppsummeringen.

Manuelle søkninger ble gjort i tidsskriftene med bruk av følgende søkestrenger: "læringsutbytte", "kvalitetsvurdering", "nasjonale prøver", og "kvalitetsutvikling", "kvalitetsvurderingssystem," "NKVS" "elevinspektørene", "elevundersøkelsen", tilsvarende for engelske artikler ble det søkt etter "learning outcome", "Norwegian Assessment Quality System", "national tests", "exams". Kun empiriske fagfelleverderte artikler ble inkludert, editorials, og teoretiske artikler ble ekskludert.

I utgangspunktet er det ønskelig at man inkluderer studier med generaliserbare data. Gjennomgangen viste, som forventet, at det er gjennomført få empiriske studier i Norge i stor skala, og det ble derfor valgt å vise til noen empiriske studier på tross av at de er småskala studier (f.eks data fra tre skoler).

Oppsummert var det ønskelig å inkludere studier som:

- har resultater som er generaliserbare på et nasjonalt nivå
- har data som muliggjør sammenlikning over tid i det aktuelle tidsrommet (2002 – 2022)

Disse kriteriene viste seg å være svært strenge, da bare publikasjoner med data fra de internasjonale studiene i Norge ser ut til å møte disse kriteriene. Det har derfor blitt inkludert studier av en viss størrelse, hvilket i norsk målestokk vil si at studier som kun har med to eller færre skoler, fem eller færre lærere er ekskludert. Videre er det dokumentert at norske studier har også blitt publisert i rapporter, bøker og bokkapitler som ikke nødvendigvis er fagfelleurdert (grey literature). Det ble derfor gjennomført relevant søk etter utvalgte studier, basert på dokumentert kvalitet og relevans av disse.

Fase 3 Strategiske søk etter relevante evalueringsstudier, og bokkapitler i Norge

Basert på tidligere forskning, var det forventet at evalueringsrapporter ville kunne si mer om endret praksis, enn fagfelte artikler publisert i Norge (Olsen mfl. 2013). Det ble derfor søkt i rapporter og evalueringer, bestilt av direktorat, department eller andre institusjoner. Man vet fra tidligere reviewer at det er få fagfelleurderte studier publisert i Norge/Norden, og det var derfor ikke forventet at man ville finne et større utvalg. På bakgrunn av dette er det inkludert evalueringsrapporter, enkelte bøker og bokkapitler som ikke alle er fagfelleurdert, men som har vist seg å være relevante for problemstillingen. Det har vært lagt på å inkludere de rapporter som direkte eller indirekte kunne si noe om lærernes praksis, basert på studier av et større omfang.

Fase 4 Kunnskapsoppsummeringer og internasjonale studier

I forbindelse med at Kunnskapsenteret ble opprettet i Norge har det blitt publisert en rekke kunnskapsoppsummeringer innen feltet utdanning. Sammen med rapportene fra de internasjonale studiene har disse arbeidene fremskaffe forskningskunnskap som kan belyse læreres praksis. En av de mest relevante for denne kunnskapsoppsummeringen, *En skole for vår tid*, gjengir en oversikt over evalueringsstudier etter 2002. Disse evalueringene har og blitt reviewet for denne oppsummeringen. I tillegg har man reviewet PISA, PIRLS og TIMSS studiene og deres publikasjoner i Norge.

Resultater

Resultater fra søk presenteres under headingene *Fagfellevurderte artikler*, *Evalueringstudier* og *Kunnskapsoppsummeringer og internasjonale studier*.

Fagfellevurderte empiriske artikler - hva forteller de om læreres praksis?

Det var i utgangspunktet forventet at flest relevante artikler ville bli funnet i fagdidaktiske tidsskriftet *Acta Didactica Norden*, (2019 -dd), tidligere *Acta Didactica Norge* (2007 – 2019) da dette tidsskriftet publiserer fagdidaktiske artikler. Relevante søkeord som NKVS, Nasjonale prøver, læringsutbytte, gav totalt 17 treff, men ved gjennomlesing, var det få av artiklene som kunne inkluderes basert på de opprinnelige kriteriene. Dette skyldes at få artikler hadde et forskningsdesign som kan svare på problemstillingen. Eksempelvis, av seks artikler som omhandlet læringsutbytte, (Kvello, mfl. 2020, Stavelie, 2021, Sæleset mfl. 2022, Stenseth, 2021, Walgermo mfl.2021, Weyergang, 2022), ble kun en artikkel inkludert i denne forskningsoppsummeringen, da den hadde et forskningsdesign som kunne ha direkte relevans for læreres praksis, da den omhandler bruk av lesetester (Walgermo mfl. 2021). Av de resterende artikler var kun to artikler empiriske med fokus på læreres undervisningspraksis, hvorav begge var småskalastudier: Kvello mfl. (2020) har data fra to klasser, mens Staveli (2021) har data fra to skoler. Ingen av artiklene kan dermed belyse problemstillingen rundt *konsekvenser og endret praksis på nasjonalt nivå*, selv om studiene i seg selv gir interessante nærstudier fra norske klasserom.

Walgermo mfl. (2021) har publisert en studie med data fra 19 skoler, hvor forskerne har fulgt elever fra 2014 til 2018, fra elevene ble screenet gjennom kartleggingsprøver i lesing i 1. klasse til de tok nasjonale leseprøver på femte trinn. Data presentert i studien er fra elevene ble screenet i 1 og 3 trinn, totalt inkluderer studien data fra 1199 elever. Målet for studien var å undersøke hvilke deler av en leseoppgave brukt i lesing, kan predikere lesevansker når elevene er eldre. Resultat av screeningen viste at bare en av elementene kunne predikere lesevansker hos elevene da de var på tredje trinn.

Forskerne peker på at denne type kunnskap kan informere læreres praksis rundt hvordan de legger vekt på leseopplæringen. Studien viser og hvordan kartleggingsprøvene kan ha relevans i leseopplæringen, og læreres praksis, og er derfor tatt med. Denne artikkel ble opprinnelig publisert på norsk i *Acta Didactica* i 2018, og er et innspill til forbedringer av kartleggingsprøver brukt Norge (Walgermo mfl. 2018).

Det ble funnet 8 studier i Acta Didactica Norge og Acta Didactica Norgem som spesifikt omfatter nasjonale prøver. Av disse var en Editorial for et spesialnummer (Olsen mfl., 2018), en teknisk artikkel om prøvenes psykometriske egenskaper ved de nasjonale prøver (Björnsson, 2018), en historisk oversiktsartikkel (Blömeke og Olsen, 2018) mens noen igjen var småskala studier som ikke kan generaliseres (Munden, 2018, Rangnes mfl, 2018). En av de få artiklene med et større dataset ble ekskludert, da forfatterne hadde fokus på *forskningsdesignet*, og ikke resultatene. Videre presenterte forskerne foreløpige resultater og det var derfor ikke mulige å inkludere studien i denne oppsummeringen (Klette, Blikstad-Balas og Roe, 2017). Henriksen mfl (2018) sin artikkel *Nationála geahččaleamit sámeigiela lohkamis – makkár eavttuid vuodul?* presenterer kvantitative data fra de nasjonale prøvene på samisk, fra de ble innført noen år senere enn de nasjonale prøvene på norsk. Det er interessant å merke seg at forskerne hevder viktigheten av nasjonale prøver for språk som nå står i fare for å forsvinne på verdensbasis: indirekte hevdes det at *NKVS har hatt en endring i læreres praksis, ved at lærere nå har muligheter for å snakke sammen om samisk leseforsåelse, ved at man diskuterer det som testes.*

En annen studie som demonstrerer endringer av praksis, av de få studiene som er inkludert, er artikkelen til Ole Petter Vestheim: *Nasjonale prøver – hemmende styringsverktøy eller lokale redskap for praksisutvikling?* Data ble innhentet med bruk av kvalitative intervjuer (enkelt individ, og i gruppe) og gruppeintervjuer med rektorer og lærere fra sju skoler, totalt 7 skoleledere og 60 lærere. Studien ønsket å belyse hvordan nasjonale prøver bidrar til praksisutvikling. Forfatteren påpeker selv at det er lite forskning på hvordan de nasjonale prøvene og NKVS har påvirket læreres praksis, og hans studie er derfor et bidrag til dette. Hans studie undersøker hva som karakteriserer praksis på skoler som over tid har oppnådd gode resultater på nasjonale prøver, og hvordan skolene utvikler sin praksis ved bruk av nasjonale prøver ved disse skolene. *Forfatteren hevder at disse skolene ble kjennetegnet av en praksis hvor lærere og skoleleder tok et felles ansvar for kvalitetsutviklingen, i stedet for at enkeltlæreren ble ansvarliggjort for resultater (ibid: 13).*

Gjennomgangen av artiklene og screening av de norske artiklenes referanseliste ledet til at et utvalgt relevante artikler ble funnet publisert i journaler som ikke var inkludert i det opprinnelige søket. Et godt eksempel på dette er en av få artiklene som har et større datasett, fra forskergruppen ved Lesesenteret i Stavanger, publisert i den internasjonale journalen *Learning and Instruction*. Forskerteamet har publisert en intervensjonsstudie om lesing, hvor en intervensjon dokumenterer god effekt for elever som står i far for å utvikle lese- og skrivevansker (Solheim mfl., 2018). Totalt 744 elever fra 13 skoler ble kartlagt, hvor av 140 ble tilbudt ulike tiltak for å styrke lesekompetansen da de

ble funnet å være i risikozonen. Denne studien er derimot en av de få som omfatter et større antall skoler og elever. Den systematiske måten lærere bruker kunnskap fra kartleggingen for deretter følge opp elever som trenger det, kan sies å være et eksempel på endring av læreratferd i praksis, sammenlignet med perioden før NKVS ble innført.

Noe overraskende ble det ikke funnet noen empiriske artikler om endret lærerpraksis i hverken *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* eller *Nordic Studies of Education*. Dette skyldes at de få empiriske studiene som ble funnet, var småskalaundersøkelser, ofte med en lærer fra en skole (Krumsvik og Jones, 2016). Av de 94 artiklene som ble screenet på abstract viste det seg og at mindretallet var empiriske artikler, da et stort antall diskuterer nasjonale prøver, NKVS eller lærerpraksis i et politisk, filosofisk eller teoretisk perspektiv.

Noen flere studier ble funnet i *The Scandinavian Journal of Educational Research*. En av videostudiene som kan indikere at noe har endret seg i klasserom, er Dalland og Klette (2014) som rapporterer fra en analyse av videoobservasjoner og intervjuer med 93 elever i forbindelse med PISA+ studien. De konkluderte at bruken av arbeidsplaner i skolen så ut til å gi for mye ansvar for egen læring til spesielt faglig svake gutter, ved bruk av arbeidsplaner over tre uker. Jenter var i større grad i stand til å følge planer og fullføre arbeid tidlig, mens svakere gutter utsatte arbeid til den siste uken og ble ofte overlatt til seg selv. Vi kan si at studier som dette implisitt forteller noe om de endrede praksiser etter innføringen av NKVS, da bruk av arbeidsplaner var ofte rapportert brukt, debattert og diskutert. I en senere publisert studie av PISA+ data innhentet i 2006, re-analyserte Dalland og Klette (2016) videoer fra fem klasserom som viste at læreres bruk av arbeidsplaner og i hvilken grad de kunne støtte elevs utvikling av selv-regulering. De konkluderer også i denne artikkelen at slike arbeidsmåter står i fare for ikke å utfordre flinke elever, mens de svakere utsetter arbeid. Slik sett krever denne arbeidsorganiseringen økt søkelys på utvikling av selv-regulering.

Evalueringsstudier

Fra 2002 til dd. har det blitt gjennomført og publisert mange løpende evalueringer av de ulike initiativ i utdanningssektoren, som i varierende grad kan si noe om læreres praksis.

I 2012 publiserte forskere ved ILS en syntesesrapport som sammenfattet tre av ti studier som evaluerte implementeringen av Kunnskapsløftet (Olsen mf.2012, 2013). De tre studiene var:

- NOVA sitt prosjekt «Kunnskapsløftet – også et løft for utjevning av sosial ulikhet i læringsutbytte?» (Bakken 2009, 2010, Bakken og Danielsen 2011, Bakken og Elstad 2012)
- Nordlandsforsknings prosjekt «Sammenhengen mellom undervisning og læring. Arbeidsmåter, utvikling av ferdigheter og læring i norsk, naturfag og samfunnsfag (SMUL)» (Hodgson mfl. 2010a, 2010b, Hodgson mfl. 2012, Rønning mfl. 2008).
- NIFU sitt prosjekt «Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring» (Frøseth mfl. 2008, 2010, Høst og Evensen 2009, Vibe mfl. 2012a, Vibe mfl. 2012b)

NOVA sin rapport fra 2012, analyserte karakterene til avgangselevne i grunnskolen på 2000 tallet fram til 10. trinn i 2011. Målet med evalueringen var blant annet å finne ut om Kunnskapsløftet hadde vært med på å bidra til reduserte forskjeller i læringsutbytte på ungdomstrinnet mellom jenter og gutter, mellom elever med ulik sosioøkonomisk bakgrunn og mellom majoritets elever og elever med innvandringsbakgrunn. Karakteresetting inngår som en del av vurdering og dermed NKVS. En resultat som gav grunn til bekymring etter Kunnskapsløftet, var at antallet elever som gikk ut av grunnskolen uten fullstending karakterset på vitnemålet fra ti år i grunnskolen, økte. Dette ble spesielt funnet blant majoritets elever i familier i nedre del av det sosioøkonomiske status. Det overordnede bildet fra analysene var små endringer i standpunkt karakterer fra 2003 - 2006, til 2009 – 2011 også hva forholdet mellom majoritets elever og minoritets elever, hvor den første gruppen har noe høyere resultater. Det er verdt å merke seg at Bakken og Elstad (2012) stiller spørsmål om det er generelle utviklingstrekk i samfunnet som kan ligge bak resultatene, uavhengig av Kunnskapsløftet. De antyder - som tittelen i rapporten sier, at det kanskje var for store forventninger til hva reformen kunne gjøre i forhold til utjevninger av sosiale forskjeller.

Nordlandsforskningens studie omfattet video av mer enn 250 klasseromstimer over en periode på tre år (2007 – 2010). Forskerne påpekte i sine rapporter at de ikke fant endringer i undervisningspraksis med unntak av at det ble påvist mer tid for stillelesing. Dette funnet står ellers i kontrast til funn fra Roe og Frønes (2020) sin undersøkelse med data innhentet noe senere. Nordlandsforskningen

triangulerte data med intervju av elever og lærere og er en av de større undersøkelsene av praksis etter innføringen av Kvalitetsvurderingssystemet. Hovedfokus var vel og merke å studere endringer klasserommets praksisformer etter innføringen av reformen K06, men det er relevant å minne om denne studien, da den har søkelys på vurdering i sammenheng med NKVS og læreres praksis.

Nasjonale prøver har vært det elementet i NKVS som har blitt mest omtalt i publikasjon i denne kunnskapsoppsummeringen. Prøvene ble innført i Norge i 2004, og evaluert både i 2004 og 2005 (Lie mfl, 2004, 2005). De fleste evalueringer har diskutert psykometriske egenskaper ved testene, validitet og reliabilitet, mens noen få evalueringer har diskutert lærernes praksis etter innføringen av prøvene, blant annet rapporten fra MMI:

Hovedinntrykket er at de nasjonale prøvene har hatt liten innvirkning på skolens pedagogiske praksis. Men skolene i Norge er ikke upåvirket av innføringen av de nasjonale prøvene. Der hvor prøvene har medført en endring i pedagogisk praksis, har det heller vært i positiv enn negativ retning (Kavli mfl. 2005 side 1).

I de første evalueringene av nasjonale prøver påpekte forskerne at man ikke kunne forvente snarlige endringer i praksis:

Og, det ville mildt sagt være urealistisk å forvente at systemet med nasjonale prøver etter kun to år hadde klart å endre undervisningspraksiser som læreplaner siden 1939 knapt har maktet å endre. (Langfeldt s. 29).

Allerup mfl. (2009) evaluerte bruken av nasjonale prøver og kartleggingsprøvene som en del av NKVS, og de konkluderte med at resultatene var forholdsvis positive når det gjaldt bruken av dem ikke minst fra kommuner og rektorers side, men da først hva styring og kontrollerende bruk angikk, mindre med hensyn til pedagogisk bruk for den enkelte elev. Derimot kunne man dokumentere en tydelig *washback effekt* av prøvene, da undervisningen i større grad legger vekt på hva de nasjonale prøvene måler. Man fant ikke den samme effekten av kartleggingsprøvene og andre brukerundersøkelser, slik som elevundersøkelsen. Et av de interessante funn var videre at jo mer samarbeidsorientert kultur ved en skole er, jo større utbytte ser skolene ut til å ha av NKVS. Forskerne konkluderte at skolekulturen på mange skoler har blitt mer samarbeidsorientert fra 2006 til 2009. Dette er et interessant trekk og med tanke på den nylig publiserte studien til Lillejord mfl. (2021) som påvirker at *medvirkning i alle ledd* kjennetegnet de skolene som gjorde det best da forskerne vurderte skolene i lys av skolebidragsindikatorene.

Allerup mfl. påpekte i 2009 at NKVS gir grunnlag for kontroll, «...mens den mulighet for læring som systemet også gir rom for, er mindre ivaretatt» (ibid:2009: 14). Evalueringen gjennomført av

Agderforskning og DPU hadde til formål å evaluere om ..” dette systemet har lyktes i å frembringe data som gir grunnlag for kvalitetsutvikling”. Funn fra evalueringen, basert på spørreskjema og case studier, viste at særlig skoleledere og grunnskoleeiere var fornøyde med NKVS, men forskerne pekte på at prøvene ble brukt mer til styring og kontroll enn som pedagogisk diagnostiske verktøy. Mer spesifikt ble det dokumentert at lærerne hadde problemer med å skille de ulike elementene i NKVS og bruken av dem, fra andre tilgjengelige undersøkelser og verktøy (Allerup mfl. 2009).

Senere evalueringer, omfattet dataanalyser fra skoleeiernivå, skoleledernivå, lærernivå elever og foresatte med funn fra deres erfaringer med nasjonale prøver som system (Seland mfl.2013). Deres evaluering fant at det var de største kommunene som følger opp arbeidet med de nasjonale prøvene, i betydelig større grad enn de minste kommunene, og spesielt med det arbeidet som blir omtalt som veiledning og kontroll. Kvantitative funn dokumenterte at undervisning settes til side til forberedelse til prøvene, samtidig som det *ikke finnes holdepunkter for at det eksisterte en endring i undervisningspraksis for å forbedre resultatene*. Videre ble det dokumentert at 60 prosent av skolelederne mente at de nasjonale prøvene hadde gitt dem et godt redskap til å utvikle skolen, mens to av tre lærere mener de har fått et godt redskap gjennom prøvene. Denne opplevelsen var særlig høy i Oslo og høyere ved store skoler enn små. Det ble videre funnet et geografisk skille mellom Østlandet på den ene siden og spesielt hovedstadsområdet og resten av landet på den andre når det gjelder engasjement og vurdering av prøveresultatenes viktighet.

Peder Haug ledet forskningsprosjektet *Kvalitet i opplæringa – om tilpassa opplæring* (KIO) ved Høgskulen i Volda fra 2007 til 2010. Hans forskerteam undersøkte praksis ved å belyse problemstillingen: *Korleis er kvalitet i undervisninga forstått, praktisert og opplevd i skulen?* Data fra dette prosjektet ble innhentet i 2006 – 2007, gjennom spørreskjema, og observasjonsdata fra 45 klasser (3. 6. og 9.trinn) fra totalt 26 skoler i tre fylker og 16 kommuner. Undervisninga i samtlige klasser ble observert, totalt 999 leksjoner (Haug, 2011). Analyser av data viste at elevene arbeidet med oppgaver alene i 2/3 av tiden mens de lyttet til læreren 1/3 av tiden. Haug skriver: «Med bakgrunn i tidlegare observasjonsundersøkingar kan det konkluderast med at det har skjedd et omskifte i arbeidsformane i skulen. Dei har gått frå å vere lærardominerte og til å verte elevaktive» (Haug, 2011:53). Haug viser til at en slik endring ble anbefalt allerede i Normalplanen av 1939. Samtidig hevder han at ikke alle elever klarer seg i en mer elevaktiv skole: hva han kaller godfungerende elever motiveres, men de som sliter blir for mye overlatt til seg selv. Den lærerstøtten de får, ser ikke ut til å være tilstrekkelig for at de skal kunne klare seg faglig: «Det er en påtakelig tendens i norsk skule at elevar arbeidar for mykje åleine med oppgåver med lite lærarstøtte» (Haug, 2011: 55). Lignende funn ble observert i PISA+ studiene, og har blitt dokumentert i re-analyser av videodata fra denne studien (Dalland og Klette, 2016).

Aasen mfl, (2012: s.15): hevdet at innen feltet fant man de største observerbare endringene, og spesielt *Vurdering for Læring* programmet, med “establishment of learning networks between schools, school owners, experts and national authorities” . Studien til Hodgson et al., (2012) hevdet at lærere var flinkere til å sette klare læringsmål og være tydelige, etter at de hadde deltatt i Vurdering for Læring satsingen. De viste også til at barnetrinnslærere hevdet at de integrerte undervisvurdering i undervisningen, mer enn lærere i videregående. En forskergruppe ved NTNU fant et motsatt resultat da de vurderte den store vurderingssatsingen: Sandvik mfl påpekte at dette kunne skyldes at skoler og skoleslag i Norge enda ikke hadde et felles begrepsapparat rundt vurdering, med referanse til rapporten *Underveis, men i svært ulikt tempo* (Ottesen og Møller, 2010). Det er verdt å merke seg at evalueringene har gitt ulike svar på grad av endring i praksis: En nasjonal survey dokumenterte svak endring i vurderingspraksisen hos lærere etter deltakelse i programmet sammenlignet med de lærere som ikke deltok.” (Vibe mfl., 2012, pp. 59-60).

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet ved forskergruppen Enhet for kvantitative utdanningsanalyser (EKVA) ble tildelt ansvar for følgeforskningen *Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag*. En forskergruppe innhentet i 2008 – 2009 data gjennom spørreskjema og intervju. Pilotprosjektet hadde som ambisjon å utvikle kjennetegn på måloppnåelse i fagene norsk, matematikk, samfunnsfag samt mat og helse på 2., 4., 7. og 10. trinn i grunnskolen. I videregående skole deltok Vg1 og Vg2 med fagene norsk og matematikk, i tillegg til andre fag innen studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogram. Totalt 77 skoler deltok i denne piloten. Forskergruppen ble bedt om å innhente data både fra elever og lærere om hvordan dette hadde fungert i praksis. Intervju og spørreskjema data ble innhentet i to omganger, vår og høst 2008. Det ble innhentet data fra kontrollskoler for å kunne måle effekter av piloteringen. Til sammen 67 skoleledere, 635 lærere og 893 elever fra prosjektskolene besvarte spørreskjemaet. I tillegg mottok forskerne spørreskjema fra 31 skoleeiere og 368 kontrollelever. Resultatet fra spørreundersøkelsen fra lærerne viste at 70% av lærerne hadde tatt i bruk kjennetegn på måloppnåelse i sin praksis, gjennom kommunikasjon med elevene når de kommuniserte med elevene. Samtidig uttrykte en lavere andel elever, under halvparten at de visste hva kjennetegn på måloppnåelse var. Videre viste spørreskjemadata ingen økning i motivasjon hos elever ved pilotskolene sammenlignet med kontrollgruppa, og forskergruppen konkluderte at det ikke fantes evidens for økt elevmedvirkning i

vurderingsarbeidet.⁵ Studien omfattet ikke observasjonsdata, og man kan derfor si mindre om i hvilken grad prosjektet førte til en endret praksis. Lærere rapporterte derimot at de hadde mer samarbeid intern og mellom skoler som deltok i prosjektet (Throndsen m.fl.2009, Hopfenbeck m.fl 2011).

I 2012 ble et team ledet av Hopfenbeck bedt av Kunnskapsminister Kristin Halvorsen å evaluere den nasjonale satsingen Vurdering for Læring (VfL) (2010 – 2014). Studien søkte å undersøke om VfL programmet hadde hatt noen effekt i form av endret vurderingspraksis, da lærerne spesielt ble utfordret på dette. Fokuset rettet seg mot økt motivasjon, økt elevmedvirkning i vurderingsarbeidet, og tilrettelegging for mer elevaktive arbeidsmetoder. Data ble innhentet gjennom intervju med 98 deltakere (elever, lærere, skoleledere, forskere i Norge og UK, utdanningsministere, OECD ledere). I tillegg fikk forskerteamet data fra nasjonale prøver i lesing, engelsk lesing og matematikk fra skoler for årene 2010 – 2012. Data fra skoler som deltok i programmet ble sammenlignet med skoler som ikke deltok, 145 barneskoler og 80 ungdomsskoler i programmet, ble sammenlignet med data fra resten av Norge, 1450 barneskoler og 820 ungdomsskoler. Resultatene var blandet: ved halvparten av skolene som deltok, var lærere, skoleleder og elever samstemte i forståelsen av vurderingspraksisen, mens de resterende hadde ikke sammenfallende forståelse av praksis. Videre var det ingen signifikante forskjeller mellom kontrollskolene og deltakerskolene hva resultater på de nasjonale prøvene angikk. Det ble påpekt fra Utdanningsdirektoratets side at *økt læringsutbytte på nasjonale prøver ikke var et mål med prosjektet som skulle styrke vurderingspraksisen*. Det var først og fremst et ønske å styrke elevenes motivasjon og mestringsfølelse gjennom vurdering for læring aktiviteter.

Evalueringen av Kunnskapsløftet viste at det var små endringer av klasseromspraksis i perioden 2007 – 2010 (Kunnskapsdepartementet, 2016, Lillejord og Hopfenbeck, 2020). Markussen mfl. (2015) evaluerte satsingen Ungdomsskolen i utvikling. Deres rapport er en av de få studier som har rapportert fra et større datagrunnlag om læreres vurdering av egen praksis (N= 1404 lærere, 73 skoler fra 9 fylker)⁶. Spørsmålene er blant annet hentet fra den internasjonale undersøkelse TALIS, og hadde følgende svar: 94% av lærerne mente at de i stor grad eller svært stor grad klarer å motivere elevene for å lære, 81 % av lærerne mente at de i stor grad eller svært stor grad bruker flere former for

⁵ Forskergruppen anbefalte at begrepet "kjennetegn" slik det er brukt i utprøvingen, erstattes av betegnelsen "kriterier". Vi anbefaler også at en er nøye med å unngå en unødige streng dikotomi mellom vurdering *for* og *av* læring, ved å presisere at mange vurderingssituasjoner og – former har både formative og summative elementer.

⁶ NIFU forskerne inkluderte en kvalitativ studie med 18 gruppeintervju av totalt 87 elever, bildet viste her at elevene ønsket større variasjon i undervisningen enn det lærerne gav uttrykk for at de la til rette for. Diskrepansen mellom elev og lærerperspektivet sees ofte. I hvilken grad elever lærer mer, er ikke nødvendigvis alltid i tråd med hvordan elever ønsker undervisningen skal være.

vurderingspraksis. Lærerne ble og bedt om å besvare spørsmål om ulike arbeidsformer elevene opplevde i fem fag, fremmedspråk, Naturfag, Samfunnsfag, Norsk og Matematikk med svarkategoriene tavleundervisning, hver for seg, og sammen. Majoriteten av lærerne svarte de varierte arbeidsmåtene i fag, med unntak av matematikk. Her oppgave 42% lærerne at de sjelden lot elevene samarbeide, og hver femte lærer oppgav at man alltid brukte tavleundervisning.

Selv om selvrapporteringer må brukes med varsomhet, kan et studiedesign som NIFU her har lagt opp til, kombinert med storskalaundersøkelser som PIRLS, PISA, TIMSS og TALIS, si noe om hvordan undervisning endrer seg over tid. Det er også mer kostnadseffektiv form for datainnsamling enn de tradisjonelle observasjonsstudiene i klasserommet. Triangulert med andre undersøkelser, kan dette være god kunnskap framover.

Slik det ble påvist innledningsvis, har det vært satt i gang en rekke satsinger gjennom ulike program i perioden etter at NKVS ble innført. Tilsvarende har Utdanningsdirektoratet evaluert mange av disse programmene. Bedre læringsmiljø ble blant annet evaluert av Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SEPU) ved Høgskolen i Hedmark på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. I deres rapport har de rapportert data fra 86 skoler som siden 2010 hadde fått midler til å videreutvikle og forbedre sitt eget læringsmiljø gjennom å arbeide forskningsbasert og med tilknytning til et eksternt kompetansemiljø. Et av målene var blant annet *å se om lærerne hadde greid å endre praksis slik at den har blitt mer kunnskapsbasert* (Berg mfl 2014).

Selv om denne evalueringen hadde data fra 7322 elever (87% svarprosent) og 1275 lærere (72 prosent av de spurte), og med andre ord er en av studiene med et større datagrunnlag, er selve forskningsdesignet ikke godt egnet til å besvare problemstillingen for denne kunnskapsoppsummeringen. Data ble innhentet gjennom spørreskjema og vi har dermed begrenset innsikt i hvilken grad endring av læreres praksis har forekommet. Forskerne konkluderte med at undersøkelsen gav en indikasjon på at det er et ganske godt læringsmiljø i de undersøkte skolene og at flertallet av lærerne har drøftet egen praksis og arbeidet aktivt i prosjektet. Dette er forøvrig også funn som blir bekreftet i PISA undersøkelsene, hvor norsk skoleklime og læringsmiljø rapporteres å være til dels betydelig bedre i 2015 enn i tidligere år i undersøkelser (Olsen og Björnsson, 2018, Kjærnsli og Rohatgi, 2016, Nilsen, 2016).

Det er verdt å merke seg at Nordisk Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) har en rammeavtale for 2021 – 2025 med Utdanningsdirektoratet om å gjennomføre halvårlege spørreundersøkelser rettet mot skoler og skoleeiere, kjent som Utdanningsdirektoratets spørringer. Våren 2022 svarte 402 grunnskoler, 77 videregående skoler, 85 kommuner og seks fylkeskommuner

på undersøkelsen med resultater publisert i en egen rapport fra NOVA. Et eget kapittel beskriver Felles Nasjonalt tilsyn (2018 – 2021) som inngår i NKVS. I denne perioden var blant annet elevenes utbytte av oppøringen og skolebasert vurdering del av tilsynet. 89 prosent av kommunene oppgav at de har sørget for endringer av praksis ved flere av sine skoler. Over halvparten av grunnskolelederne oppgav at de er helt enige i at skoleeier gav dem god støtte og veiledning i retteprosessen, etter at et ble funnet brudd på regelverket gjennom tilsyn (Bergene mfl. 2022). I hvilken grad tilsynsordningen vil påvirke læreres praksis, vil fremtidige spøringer kunne bidra med kunnskap om.

Kunnskapsoppsummeringer og internasjonale storskalaundersøkelser

Et av områdene som inngår i NKVS, er standpunkt karakterer. Skar og Hopfenbeck (2021) gjennomførte i 2021 på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet en forskningsoppsummering om standpunkt karakterer i Norge. Formålet var å finne ut hvilken forskningsbasert kunnskap som finnes om læreres og skolelederes praksis med standpunkt vurdering i Norden. I tillegg ønsket man å dokumentere hvilken forskningsbasert kunnskap finnes om kvaliteten på læreres standpunkt vurdering og skolelederes bruk av standpunkt vurdering i Norden og ikke minst, hvilke eksempler på tiltak for å øke kvaliteten til standpunkt vurdering finner vi i et utvalg land det er naturlig å sammenligne seg med.

Studien konkluderte med at det fantes lite forskningsbasert kunnskap om læreres *praksis* rundt standpunkt vurdering i Norge. Av de 42 studiene som ble inkludert i kunnskapsoppsummeringen, som totalt omfattet 933 lærere og 1818 elever, har de fleste studier undersøkt *meninger, holdninger og opplevelser* til elever og lærere. Det er med andre ord vanskelig å si noe om *læreres praksis* og om kvaliteten på læreres standpunkt vurdering, og i hvilken grad den har endret seg de siste 20 årene. Det fremkommer derimot at lærere synes å ta standpunkt vurdering på stort alvor og at standpunkt, ifølge selvrapporteringen, bærer preg av systematikk.

En egen studie utført i 2013, oppsummerte status om vurdering og læring i Norge, på oppdrag fra Kunnskapssenteret. Her gjennomførte man blant annet en oppsummering av publiserte doktorgrader i perioden 1993 – 2014 (Hopfenbeck og Steen-Utheim, 2014)⁷. Av de 29 doktorgradene publisert, er det verdt å nevne at relevant kunnskap ble produsert av følgende forskere: om rektors oppfølging av skolevurdering ved seks barneskoler, Emstad (2012) om bruk av tilbakemeldinger i klasserommet på ungdomstrinnet, Gamlem (2014), om vurdering og lærerprofesjonalitet, Mausethagen (2013) om

⁷ For full oversikt over de norske doktorgradene, se Hopfenbeck og Steen-utheims kap i Baird mfl.2014)

lærere og politikeres forståelse av begrepet læringsutbytte Prøitz (2014), om kartlegging av minoritetsspråklige skoleelevers språkferdigheter (Randen, 2014) om kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeier (Roald, 2010), om skriving og vurderingskultur i grunnskolens tyskundervisning (Sandvik, 2011), om elevsamtalen (Sjøbakken, 2012), om ulike forståelser av ledelse av skoler og vurderingssystemer (Skedsmo, 2009), om norsksensoreres forståelse av tekst ved norsk eksamen (Berge, 1996), vurdering og elevtekster (Skjelten, 2013), læreres vurderingsidentiteter i naturfag (Eggen, 2005), norske 8. klassingers forståelse av matematikk basert på nasjonale prøver, om PISA/TIMSS/PIRLS (Gabrielsen, 2003, Turmo, 2003, Olsen, 2005, Hopfenbeck, 2009, Solheim, 2010, Naalsund, 2012). Siden 2014, har flere doktorgrader blitt publisert innen feltet vurdering, blant annet Rønsen (2015), Gunnulfsen (2018) og Tveit (2019) Det er viktig å nevne dette spesielt, da det utdanningsforskning har vært kritisert for å ikke være *et kumulativt forskningsfelt*. Med dette har det vært hevdet at utdanningsforskere i for stor grad overser tidligere eller dagsaktuell forskning, og ikke bygger på tidligere studier når de designer studier og gir råd (Oancea, 2005). Selv i et lite land som Norge kan det se ut som om dette er en fare, og derfor nevnes disse arbeidene i denne oppsummeringen.

TALIS rapporten fra 2009 beskrev en tilbakemeldingskulturen i norsk skole, hvor lærere i stor grad blir overlatt til seg selv. De får lite tilbakemeldinger fra skoleledere eller eksterne aktører på egen undervisning. Lærere rapporterte at de bare sporadisk får tilbakemeldinger på sitt eget arbeid, og det ble også dokumentert til dels store variasjoner i hvordan lærerprofesjonen utøver sitt yrke. Selv om forskerne påpeker at autonomi er viktig og at det ikke vil fungere å gi lærere i Norge detaljerte instruksjoner om hvordan de skal undervise, medfører en svak tilbakemeldingskultur i det norske system til at mange lærere i for stor grad blir overlatt til seg selv. Forskerne skriver videre:

Med den manglende oppfølgingskulturen stopper ikke overfor lærerne. Det viser seg at norske lærere er blant de svakest til å følge opp sine elevers læring. De går i liten grad gjennom elevenes lekser og kontrollerer arbeidsbøkene, og de sjekker i liten grad om elevene faktisk har forstått det faglige innholdet. Vi mener dette funnet indikerer en alvorlig svakhet i norsk skole. Oppfølging og tilbakemelding er en forutsetning for at elevene får faglige framgang, og med så positive forhold som det er mellom lærere og elever i norsk skoler, burde dette ikke være vanskelig å få til (Vibe mfl. 2009:).

De internasjonale undersøkelsene er blant de få studier som har hatt mulighet til å studere trender over tid, ved at de ber skoleleder rapportere deres syn på læreres praksis på egen skole. Samtidig har vi elevrapporteringer om hvordan de opplever lærernes undervisning. I PISA undersøkelsen har man i tillegg hatt mulighet for å inkludere nasjonale spørsmål i skjema til skoleledere, hvor de har blitt bedt om å rapportere hvordan deres skole bruker resultater fra ulike typer vurderinger med tanke på å

forbedre kvaliteten på opplæringen (Hopfenbeck, Kjærnsli og Throndsen, 2010) og hvordan de opplever skoleklimaet (Hatlevik, Rohatgi og Björnsson, 2018). I og med at PISA er designet for å kunne rapportere på aggregert nivå og si noe om nasjonale trender i Norge, har man for eksempel data fra hele 196 rektorer og skoler i 2012, hvor hele 76% av skolelederne rapporterte at de mer enn 3 til fire ganger årlig, brukte elevenes faglige resultater for å utvikle skolens pedagogiske mål, se tabell 5 (Roe og Kjærnsli, 2013).

Tabell 5 Prosentfordeling av svar på spørsmål om rektors arbeid med skolens resultater og faglige mål

	Aldri eller 1 til 2 ganger i året	3–4 ganger i året	En gang i måneden til en gang i uka	Mer enn en gang i uka
Jeg bruker elevens faglige resultater for å utvikle skolens pedagogiske mål.	24	29	37	10
Jeg forsikrer meg om at lærernes utvikling er i samsvar med skolens pedagogiske mål.	25	31	34	10
Jeg sørger for at lærernes arbeid er i samsvar med skolens pedagogiske mål.	12	32	42	14
Jeg diskuterer skolens faglige mål med lærere på fellesmøter.	6	29	64	2

Videre ble det funnet en klar endring fra PISA resultatene i 2003 til 2012, ved at det var en klar tendens til at skoleledere bruker ulike oppfølgingsmetoder i større grad i 2012 enn i 2003. Mens halvparten av norske elever i 2003 hadde en rektor som oppgave at de brukte elevresultater til å følge opp lærere, hadde dette økt til nesten 3 av fire elever i 2012. Dette var for øvrig en trend som ble identifisert også i Danmark, Sverige og Island, med unntak av Finland. Se tabell 6.

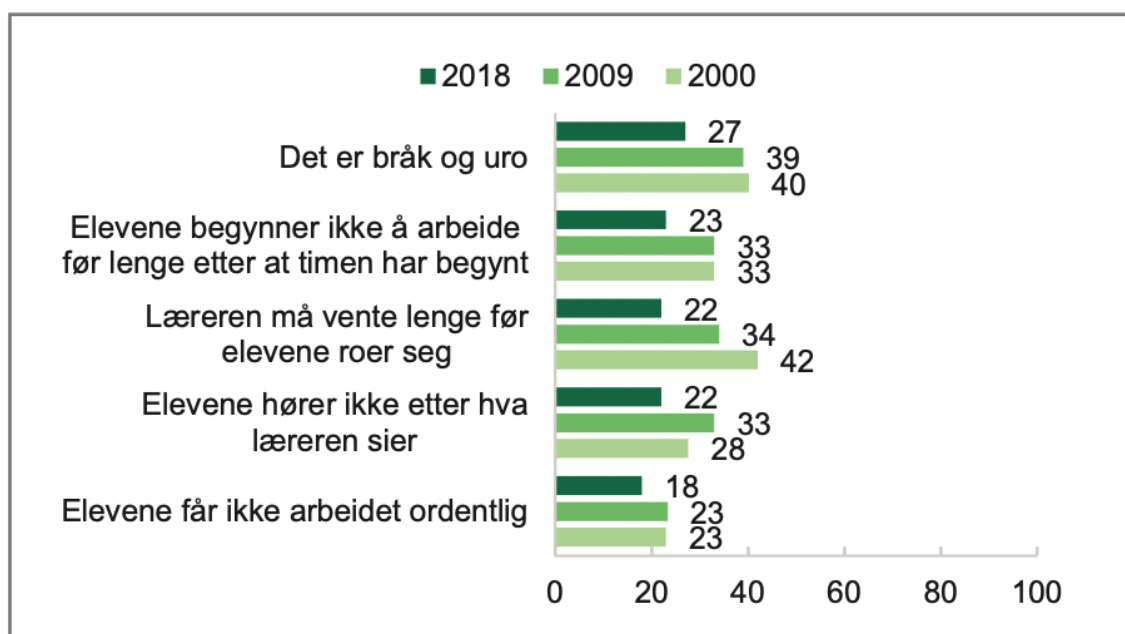
Tabell 6 Prosentandel elever i Norden og OECD som går på skoler der rektor svarer «Ja» på spørsmål om ulike metoder for oppfølging av matematikklærernes praksis i 2003 og 2012. Uthevede tall viser endringen fra 2003 – 2012 er statistisk signifikant.

	Norge		Danmark		Finland		Island		Sverige		OECD	
	2003	2012	2003	2012	2003	2012	2003	2012	2003	2012	2003	2012
Prøver eller annen vurdering av elevenes prestasjoner	49	72	13	75	47	40	80	84	41	68	58	78
Kollegaveiledning (for eksempel undervisningsplaner, vurderingsmåter, klasseromsobservasjon)	35	54	31	41	35	19	13	12	21	59	52	59
Rektor eller inspektør har foretatt klasseromsobservasjon	26	48	63	64	34	31	47	46	58	80	60	67
Klasseromsobservasjon foretatt av personer som ikke er ansatt ved skolen	7	11	11	17	4	2	2	25	16	27	23	25

Frønes og Roe (2020) har rapportert fra elevundersøkelsen i PISA 2018, hvor elever i Norge rapporterte at de i mindre grad enn elever i andre land opplever at lærerne gir hjelp og støtte og klare læringsmål. De svarer mer positivt på spørsmål om tilbakemeldinger, noe som *kan* indikere at lærernes vurderingspraksis er blitt mer tydelig etter de statlige satsingene, og at en viss endring i læreres praksis har funnet sted.

Mer spesifikt, ble det i 2013, rapportert en klar trend hvor skoleledere sier ja til spørsmål om bruk av vurdering i ulike hensikter. Mens 10% av skolelederne rapporterte de brukte resultater til å vurdere lærerne, hadde denne gruppen økt til 30% i 2012. Det er grunn til å anta at en slik endring vil kunne indirekte påvirke læreres praksis i klasserommet. Dette funnet bør derfor følges opp. Forskerne oppsummerte og PISA resultater fra 2012 ved å konkludere at bruk av vurdering i ulike hensikter hadde økt betydelig fra 2000 til 2012 (Roe og Kjærnsli, 2013).

Videre kan tall fra elevspørreskjemaet i PISA indikerer at lærere i Norge har hatt en positiv utvikling i forhold til klasseledelse, da elevene rapporterer mindre bråk og uro i 2018 enn de rapporterte i 2000. På spørsmål om lærere må vente lenge før elevene roer seg, svarte 42 % av elevene ja i 2000, sammenlignet med 22% i 2018 (Jensen mfl.2019). Se Figur 1 for en oversikt over denne endringen i læreres praksis.



Figur 1 Prosentandel norske elever som svarer «Alle timene» eller «De fleste timene» på spørsmålet «Hvor ofte skjer dette i norsktime?» i PISA 2018, 2009 og 2000.

Diskusjon

Vi vet fra tidligere studier nasjonalt og internasjonalt at reformer ikke nødvendigvis og automatisk fører til endringer i klasserommet (Cuban, 2013, Engelund and Langfeldt, 2009; Allerup m.fl., 2009; Sandberg and Aasen, 2008; OECD, 2011; Aasen et al., 2012; Sivesind, 2012; Olsen et al., 2012, Hertzberg, 2010). Endringer tar ofte lengre tid enn ønsket, og dersom de forekommer, er de ikke alltid varige. Siden skolen er en sammensatt organisasjon, med mange ulike parter og variabler som påvirker praksis, vil det sjelden være mulig å finne *en årsak, en variable* som fører til endring. I de fleste studier hvor man finner endring av praksis, vil dette være et resultat av et samspill mellom flere faktorer, eller variabler som forskerne ofte studerer. Data kommet frem i denne kunnskapsoppsummeringen kan best forstås og analyseres i lys av de historiske endringene fra 2002 til 2022, og data må tolkes i sammenheng med supplerende forskningsresultater og i den politiske konteksten de har vært en del av.

Hvilke konsekvenser har innføringen av NKVS hatt på lærernes pedagogiske praksis?

Forskningsspørsmålet for denne oppsummeringen forutsetter at lærernes praksis har endret seg. Det ligger også en implisitt antagelse om at endringer er positive i seg selv, at endringer er nødvendige. Noen kommentarer må knyttes til dette. Det ble innledningsvis pekt på at halvparten av kommunene i Norge hadde et kvalitetsvurderingssystem de selv hadde utviklet før innføringen av det nasjonale systemet (Lillejord mfl. 2021). Kommuner som vant skoleeierprisen fra den ble utdelt første gang i 2003, hadde jobbet systematisk med skoleutvikling siden tidlig 90 tall⁸. Det ble gjennomført skolebaserte vurderinger og samarbeid mellom en rekke skoler, fylker og kommuner på 1990-tallet, inkludert kritisk venn samarbeid mellom skoler i Norge og Sverige, hvor eksterne vurderinger var en del av bildet (Hopfenbeck, Kirkerud, og Nilsen, 2002). Her var fylkene Oppland, Hedmark og Rogaland spesielt aktive. Vi har derimot ikke mye dokumentert forskning på praksis fra disse initiativene før innføringen av NKVS som kan sammenlignes med læreres praksis etter NKVS og den praksisen som eksisterer nå. Dette er hovedutfordringen for det videre arbeidet, men det er kanskje nødvendig å problematisere det forhold at NKVS blant annet har blitt innført fordi halvparten av kommunene *ikke*

⁸ <https://www.utdanningsnytt.no/klepp-er-arets-skoleeier/124402>

hadde et kvalitetssystem. Hypotetisk sett kan man tenke seg at enkelte kommuner og skoler allerede hadde utviklet systemer som er godt tilpasset deres forhold, hvor et nasjonalt system ikke nødvendigvis oppleves som noe som forbedrer det tilbudet man allerede har for elever og lærere. Med tanke på veien videre kan det være en styrke om man bygger på erfaringer fra ulike skoleeiere som har vist seg å etablere strukturer som støtter utviklingsarbeid.

Forskning i Norge etter år 2000.

Gjennomgangen for denne oppsummeringen viser et bilde hvor det foregår mye forskning på feltet, men lite av den type forskning som kan besvare spørsmålene for denne gjennomgangen. De fleste studier innen pedagogisk forskning har fremdeles kvalitative design, med få deltakere. Det er flere studier som nå benytter video og klasseromsdata, men også her med design som gjør det vanskelig å vurdere endring i klasserommet over tid.

Evalueringsrapportene har også påpekt ulike resultater hva læreres praksis angår. Det har ikke vært et mandat i denne oppsummeringen å vurdere kvaliteten ved de ulike evalueringene, men det er noen studier som peker seg ut med et mer robust design enn andre. For framtidig forskning kan det være en styrke å diskutere hvilke forskningsdesign som vil kunne gi økt kunnskap om norsk skole. I gjennomgangen av studier var det en overvekt av intervjustudier og selvrapporteringer. Dette er som forventet, ut ifra tidligere kunnskapsoppsummeringer på norsk forskning, og det viser også hvilket potensial som ligger i nye forskningsstudier med annet design.

Noen av de nye studiene som har blitt finansiert i Norges Forskningsråd kan peke i retning av nytenkning på dette feltet, blant annet studien ledet av Professor Irena Engeness hvor forskere utvikler teknologiske løsninger og bruk av kunstig intelligens for å gi bedre tilbakemeldinger på elevenes skriftlige arbeid. En slik praksis vil kunne endre læreres praksis i større grad enn vi har sett gjennom Vurdering for Læring programmet så langt. Det er å håpe at det er de pedagogisk psykologiske og fagdidaktiske ekspertene som vil lede an og ikke de store computer selskapene alene. Her vil arbeidet ledet av Professor Barbara Wasson i Slate, innen læringsanalyse, kunne være et felt som kan frambringe ny kunnskap. I tillegg vet vi at det er studier ved NTNU som ser på vurderingspraksiser uten bruk av karakter (going gradeless) funn fra denne studien vil kunne informere arbeid med NKVS og læreres praksis når data fra dette publiseres.

Særtrekk ved det norske skolesystemet

Et særtrekk ved den norske skolemodellen er at elever i grunnskolen blir vurdert av sine egne lærere, og først har ekstern vurdert eksamen ved avslutning av grunnskolen i 10. klasse. De trekkes i fagene matematikk, engelsk og norsk, men har bare eksamen skriftlig i ett av fagene. I de resterende fagene er det lærersatte standpunkt karakterer. Den tilliten lærere gis ved å sette karakterer i Norge er unik sammenlignet med mange andre land. I England, får elevene bare eksternt gitte karakterer i samtlige fag, basert på karakter fra avsluttende eksamener/tester ved endt skolegang. Dette har blant annet ført til at lærere uttrykker usikkerhet rundt egen evne til å sette karakterer, og samfunnet har lavere tillit til at lærere er i stand til å gjøre det, noe som ble synlig under pandemien da eksamener ble avlyst i England.

Det er ikke funnet studier i denne oppsummeringen som har undersøkt tilliten til lærere, men en konsekvens av systemer som NKVS, i et internasjonalt perspektiv, kan være opplevelsen av lavere tillit til lærere, da den skolebaserte vurderingen ikke blir sett på som god nok. En indirekte konsekvens kan være lavere tillit til lærere, og deres kompetanse til å utøve en praksis basert på sitt profesjonelle skjønn. Studiene i kunnskapsoppsummeringen peker på data som viser hvordan lærere bruker NKVS til forbedring av kvaliteten ved egen skole (Lillejord mfl. 2020, 2021), og enkelte studier viser at hvor det er tillit mellom skoleledere og lærere, erfarer elevene en praksis som er i tråd med intensjonene i NKVS. Balansen mellom tillit og ansvarliggjøring, (trust and accountability) blir avgjørende (Hopfenbeck mfl. 2013, 2015). Vi kan slå fast at tillit mellom ulike aktører og brukere av NKVS ser ut til å være en av de viktigste faktorene og en forutsetning for at kvalitetssystemet skal kunne lykkes.

NKVS endrer fokus på hva som vektlegges i skolene

Det er en kjent sak at det som vurderes i skolesystem, blir også vektlagt i undervisningen. I Norge har lærere i praksisk-estetiske fag uttrykt bekymring for at deres fag nedprioriteres ved innføring av NKVS. Dette fikk støtte fra ledende forskere på tidlig 2000 tall, hvor blant annet Professorene Gunn Imsen og Peder Haug advarte mot nedgangen i antall timer til praktisk-estetiske fag i grunnskolen (musikk og kunst og håndverk) og påpekte at evalueringen av reform 97 hadde vist at skolen allerede var teoritung for mange elever (Dagsavisen, 2004). Det har og vært påpekt at enkelte fag gjennom perioden 2002 til 2022 har fått økt timetall, mens andre fag har fått redusert sitt timetall. Denne endringen har i seg selv hatt påvirkning på læreres praksis, i kraft av hva de bruker tiden på sammen

med elevene. Mens enkelte dermed har uttrykt bekymring for endret praksis rundt nasjonale prøver, har andre uttrykt at det også har ført til positive endringer. Som påpekt i Resultat kapitlet, var nasjonale prøver i samisk ansett som positivt for læreres praksis:

“Det er også vår oppfatning at de nasjonale prøvene medvirker til å gi samiske lærere en arena hvor de kan drøfte ulike sider ved leseopplæringen på samisk” (Henriksen mfl 2018)

Med andre ord, det som testes, blir prioritert og får status.

Som det ble påpekt innledningsvis, var det ikke forventet å finne mange empiriske studier fra Norge som kunne dokumentere i stor skala endringer i klasseromspraksis etter 2000. Slike studier er fremdeles kostbare, og de fleste storskala undersøkelser både internasjonalt og nasjonalt, innhenter derfor data gjennom ulike former for surveys. Vi har heller ikke funnet forskning som dokumenterer effekten av enkelttiltak i kvalitetssystemet gjennom kontrollerte eksperimenter. Frønes og Roe (2022) påpeker at vi for eksempel mangler effektstudier som undersøker betydningen av tidlig innsats i leseopplæringen. De hevder det kan være både etiske og praktiske grunner til dette, da personvernet står sterkt i Norge og en ikke ønsker å tilby ulik støtte for unge elever, slik kontrollerte eksperimenter forutsetter.

En av de få studiene som målte effekt av tiltak, var studien til Solheim mfl. (2018) hvor en intervensjonsstudie målte effekten av tidlig innsats for elever med lesevansker. Gjennomgangen av litteraturen peker på at bruk av prøver er det elementet i NKVS som har hatt størst innflytelse på læreres praksis. Flere av prøvene i NKVS er obligatoriske, og det er derfor grunn til å tro at prøvene i seg selv har endret læreres praksis, ganske enkelt fordi de gjennomføres. Basert på evalueringstudiene referert i denne forskningsoppsummeringen er det derimot grunn til å anta at det er ulik praksis i hvor stor grad lærere *følger opp* kartlegginger og resultater.

Blömeke og Olsen (2018) påpekte nettopp at manglende rapportering av data for kartleggingsprøvene gjør det vanskelig å forske på mulige effekter av disse prøvene. Intensjonen er at kommuner og skoler skal eie data, og at data ikke skal offentliggjøres, men i stede bruke data fra kartleggingsprøver som et pedagogisk verktøy. En slik intensjon kan være god, men gir nødvendigvis mindre informasjon til forskere.

De nasjonale prøvene derimot, blir distribuert og styrt gjennom Utdanningsdirektoratet, som gjennom sin elektroniske portal PAS innhenter data fra skolene, og slike har skapt et system for skoler og kommuner hvor data også kan offentliggjøres. Selv om Utdanningsdirektoratet har publisert veiledninger til nasjonale prøver, vet vi ikke eksakt hvor mange lærere som bruker disse, eller på

hvilken måte de blir brukt, men i motsetning til kartleggingsprøvene har vi et system som åpner opp for studier om dette. Forskningsprosjektet LISA (Linking Instruction and Student Achievement) har et forskningsdesign som tillater dette. Det finnes kun foreløpige resultater publisert, og disse må derfor behandles med varsomhet (Klette mfl.2017). De har derfor ikke blitt med i denne oppsummeringen, men kommende resultater vil kunne gi innspill om praksis når de publiseres.

Vi vet og gjennom data fra Statistisk Sentralbyrå, at det er flere elever som fullfører videregående skole nå enn for ti år siden, på normert tid. Videre gjennomførte 80% av elevene i perioden 2015 - 2022 sin studie-eller yrkeskompetanse i løpet av 5-6 år⁹

Det er med andre ord grunn til å påpeke at det overordnede bilde av norsk skole er positivt, og kanskje har en mer positiv trend enn det man kan få inntrykk av gjennom media.

Problemet er at vi ikke har studier som kan forklare hvilke variabler som har størst påvirkning på denne utviklingen. Man kan tenke seg at læreres praksis spiller noe inn, men erfaringsmessig, vet man at læreres praksis har størst betydning for de svakeste elevene. De ressurssterke elevene klarer seg bedre uavhengig av undervisningskvaliteten.

⁹ Se data fra Statistisk sentralbyrå publisert 2022: <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>

Konklusjon og anbefalinger

Basert på gjennomgang av relevant litteratur, konkluderer denne rapporten med fem områder som peker seg ut etter innføringen av NKVS: 1) Lesing og realfag som satsingsområde, 2) Bedre læringsmiljø, 3) Elevmedvirkning i læringsarbeidet 4) Vurdering og 5) Bruk av data for å videreutvikle skolen.

Lesing og realfag som satsingsområde

Ett av de områdene som har fått økt fokus etter innføringen av NKVS er lesing og realfag. Som denne oppsummeringen har vist, dokumenterte de store evalueringene en økt satsing på grunnleggende ferdigheter, og gjennom observasjoner i klasserom ble det dokumentert at man kunne se et økt fokus på lesing noe som kan sies å være en endring av læreres praksis (Hodgson mfl.2012). Dette er også en av konsekvensene fra det omtalte PISA sjokket, og som også ble dokumentert i boken *Tjue år med TIMSS og PISA i Norge* (Björnsson og Olsen, 2018). Med innføring av nasjonale leseprøver kan det se ut som om søkelyset på lesing har økt, også etter den første leseopplæringen (Gunnulfsen og Roe, 2018, Skaftun mfl.2014, Blikstad-Balas og Roe, 2020). I tillegg til trender fra PISA, dokumenterte Lesesenteret i Stavanger en framgang i elevenes leseferdigheter målt gjennom PIRLS i 2015. Publikasjonen deres påpekte at norske elever både på fjerde og femte trinn hadde en høyere andel sterke lesere sammenlignet med tidligere målinger (Gabrielsen mfl.2016). Det samlede bilde av satsingen på lesing og ILSA studiene, kan kanskje være en indikasjon på endret praksis etter NKVS ble innført.

Vi har nok forskning som peker på at fortsatt satsing på lesing vil være viktig. Slik sett vil gode eksempler for lærere på hvordan man kan bruke leseprøver og gå fra data til forbedret praksis, være en god investering. Basert på studier som rapporterer at elever leser kortere tekster, kan man kanskje også anbefale at lærere oppmuntres til å la elevene bruke tid på å lese langtekster i skolen. Det bør også oppfordres til at elevene skal få lov til å lese bøker for fornøynsens skyld og ikke utelukkende med tanke på at de skal vurderes.

Når det gjelder realfag, ble det påpekt at internasjonale resultater fra TIMSS og PISA viste en liten nedgang og deretter oppgang de siste årene hva læringsutbytte angår (Björnsson og Olsen, 2018). Hovedfunn fra studiene viser og at det er små forskjeller mellom skoler i Norge hva resultat angår, og sammenlignet med andre land, også små kjønnsforskjeller (med unntak av i lesing). Videre har flere av artiklene fokusert på kartleggingsprøver, blant annet matematikk, og flere artikler som ikke ble

inkludert i oppsummeringen har omhandlet nye og viktige satsinger innen naturfag, slik som kritisk lesing i naturfag og kritisk tenking (Scheie mfl, 2022). I de store evalueringene ble det vist at matematikk fremdeles er det faget som har endret seg minst i praksis, ved at dette er faget hvor tavle og kritt fremdeles brukes (Markussen mfl. 2015). Kanskje kan man våge å diskutere om dette i seg selv er negativt. Det ser ut til å eksistere myter innen utdanningsfeltet hvor det er mediet som avgjør om undervisningen er god eller ikke. Det kan tenkes at matematikk faget mer enn andre fag er godt egnet for kritt og tavle, papir og blyant og bruk av teknologiske løsninger vil ikke automatisk øke elevenes forståelse. Det anbefales derimot å kombinere trendresultater fra ILSA undersøkelsene med forbedring av kartleggingsverktøy som skolene kan bruke i utvikling av bedre praksiser. Her vil CEMO, EKVA og de ulike sentrene i Norge fortsatt kunne spille en avgjørende rolle. Lesesenterets publikasjoner i denne oppsummeringen peker også på muligheter for hvordan lærere kan støttes i videre utviklingsarbeid, hvor lesing for læring i alle fag er viktig.

Bedre læringsmiljø

Evalueringsundersøkelsene viser at elever gjennomgående rapporterer bedre læringsmiljø enn tidlig på 2000 tallet, noe som også bekreftes i de internasjonale studiene. Det rapporteres også om betydelig mindre bråk og uro. Dette kan tyde på at lærere har lagt til rette for trygge klasserom, hvor relasjoner mellom lærere og elever er gjennomgående gode. Blant annet har det blitt påpekt i rapporten *20 år med PISA*, at skoleklima og læringsmiljø rapporteres å være til dels betydelig bedre i 2015 enn i tidligere år i undersøkelser (Kjærnsli og Rohatgi, 2016; Nilsen, 2016). I et eget kapittel om undervisningskvalitet, oppsummerer Bergem (2020) analyser fra både PISA og TIMSS studiene fram til 2015, som viser at det er en positive trend i klassemiljøet for elevene. Han skriver:

Spesielt rapporterer elevene i de seneste gjennomføringene av PISA mer positivt på spørsmålene knyttet til klasseledelse. Sammenfallende funn rapporteres fra nasjonale klasseromsstudier, og dette indikerer at det har skjedd en betydelig forbedring i norske læreres klasseledelse i perioden 2003–2015 (Bergem, 2020:199).

Klasseromsstudier med observasjonsdata som også rapporterte om positive læringsmiljø, preget av respekt og toleranse var blant annet Aasen, Møller, Rye, Ottesen, Prøitz og Hertzberg, (2012), Ertesvåg, (2021), Skaavik og Skaalvik, (2018) og Klette, Blikstad-Balas og Roe, (2017). Resultatene i denne oppsummeringen som viser at mange norske klasserom kjennetegnes av respekt for elever og gode læringsmiljø, er verdt å ta vare på og styrke. I en sammenligning mellom engelske og norske skoler, ble nettopp dette forholdet fremhevet, da engelske skoler i større grad responderer på

atferdsproblemer med kontrolltiltak , mens norske skoler preges av dialoger mellom elever og lærere (Hultgren og Stephens, 1999, Bru mfl. 2002).

I motsetning til mye av den negative trenden beskrevet på slutten av 1990-tallet, hvor bøker som beskrev ungdomsskoleelever som kjedet seg (Grepperud, 2002), fikk man og publisert større studier basert på data fra studien *Ung i Norge*, hvor det dokumenteres at elever i den norske ungdomsskolen og videregående trives stadig bedre, de skulker mindre, og færre gruer seg til å gå på skolen (Bakken, 2018). Disse funnene er spesielt positive i denne oppsummeringen. Det anbefales en videre satsing hvor man kombinerer forskningen fra Læringsmiljøsentret med trendanalyser fra ILSA studier, slik at man får gode oversikter over læreres praksis i klasserommet på dette feltet, da god klasseledelse og gode læringsmiljøer er en forutsetning for elevenes læring.

Elevmedvirkning i læringsarbeidet

Sammenlignet med andre systemer, for eksempel det engelske, fremstår den norske utdanningssektoren som godt egnet for å møte framtidens utfordringer. Hovedformålet har vært 'social equality through equal rights (Volckmar, 2008) og 'the participating child' (Bjerke, 2011). Elevmedvirkningen slik den fremkommer i Norge viser seg blant annet gjennom skoler som aktivt støtter elevenes muligheter til å ha elevråd ved skolene, elevene er vant til å bli hørt i undervisningen og deres stemmer vektlegges i læringsarbeidet. Elevorganisasjonen har reell innflytelse og medlemmer er med i høringer når politikk utformes (Tveit, 2007). Elevenes rett til vurdering ble også styrket i The Education Act, hvor prinsippene for vurdering sier at elever skal bli fortalt hva som er forventet av dem, skal gis tilbakemeldinger som viser hvordan de kan forbedre seg, få råd om hvordan de kan forbedre seg og skal kunne medvirke i egen læring (Hopfenbeck, 2013). Til sammenligning, skriver Elwood (2014) at elever i England mangler både arenaer og muligheter for at deres stemmer skal bli hørt. En bredere undersøkelse av forhold i England viste at elever opplevde skinndemokrati, i den forstand at når de ble konsultert om undervisning og læringsprosesser, ble ikke deres meninger fulgt opp: *'I think it is more to monitor the teachers than seeing what we think is best'* (Elwood, 2013: 103). Det er grunn til å minne om at selv om lærere har opplevd mer ansvarliggjøring etter innføringen av NKVS, har de fremdeles mer autonomi enn lærere i England (Mausethagen, 2013). På bakgrunn av denne oppsummeringen, anbefales det å videreutvikle norsk skole og NKVS i samarbeid med elevorganisasjonen og elevene i skolen. Her fremstår Norge som et foregangsland, og det er å håpe at man ikke mister denne siden ved den norske modellen. Det vil også være i tråd med resultatene fra

Ekspertutvalget for skolebidragsindikatorerne, som påpekte hvordan *medvirkning i alle ledd* er en forutsetning for kvalitetsutviklingen i skolene de undersøkte.

Vurdering

I 2009 evaluerte Allerup mfl. (2009) NKVS og spurte blant annet om man hadde *lykkes i å identifisere de data som er nødvendig for å skape et system som gir en adekvat kvalitetssikring?* Og videre, om kvalitetsvurderingen stimulerte *den kommunikasjonen som vil være sentral for å skape kvalitetsutvikling?*

Tidligere rapporter fra OECD har hevdet at Norge ikke har valide data for elevenes læringsutbytte og manglet informasjon om hvordan nasjonale mål kunne nås (Kogan, Lundgren, og O'Donoghue, 1990, Lundgren, 2003). Senere rapporter fra OECD har gjentatt argumentet om at Norge mangler en klart definert implementeringsstrategi for utdanningsreformer, og manglende sammenheng mellom de ulike nivåene i systemet (Nusche mfl. 2011, OECD, 2011, 2019). Videre har det blitt anbefalt at man trenger en kultur hvor man bruker data strategisk for å styrke kvaliteten i norsk skole.

Denne kunnskapsoppsummeringen konkluderer med at OECDs påpekninger ikke ser ut til å lenger gjelde *i samme grad* som tidligere. Det er dokumentert gjennom studiene i kunnskapsoppsummeringen at det nå finnes mye og god data om elevenes læringsutbytte over tid, gjennom spesielt de internasjonale studiene, men også de nasjonale prøvene. Videre er det dokumentert en rekke samarbeidsprosjekter mellom universitetsmiljø og skoler/skoleeiere, i større omfang enn tidligere (Fjørtoft og Sandvik, 2021, Nordahl mfl. 2021, Lillejord og Børte, 2015) økt forståelse av bruk av data (Prøitz mfl. 2022) og en rekke tiltak i universitets og høyskolesektoren med forbedring av utdanning av fremtidige lærere, som danner grunn for optimisme (Brevik mfl. 2015, Burner og Carlsen, 2022, Gamlem og Vattøy, 2022).

Vi har mindre kunnskap om hvordan lærere *braker innhentet data og i hvilken grad de har endret sin praksis etter NKVS ble innført*. Dette gjelder spesielt for kartleggingsprøvene, men også de nasjonale prøvene. Vi vet at datainnsamling og data kan alltid bli bedre, men sammenlignet med tidligere er kompetansen og profesjonaliteten rundt datainnsamling i norsk utdanningssystem betydelig styrket de siste tjue årene. *Utfordringen nå er å fokusere på tolkning og bruk av data, og ikke innhente mer data enn man kan bruke*.

Vi har indirekte noe mer kunnskap om læreres praksis, ved at storskalaundersøkelsene har innhentet data om læreres praksis gjennom deres selvrapporteringer og det er mulig å lese noe ut av dette

datamaterialet (PIRLS/PISA/TALIS/TIMSS). Samtidig er det fremdeles lite kunnskap basert på observasjonsdata, selv om flere videostudier er i ferd med å publisere data fra sine studier, for eksempel LISA studien. Det er likevel nødvendig å påpeke at de fleste videostudier nødvendigvis har data fra færre klasserom enn storskalaundersøkelsene, og man må derfor være forsiktig med å trekke konklusjoner om endring i praksis for lærere på et nasjonalt nivå.

Bruk av data for å videreutvikle skolen

Basert på innsamlet materiale så langt, tegner det seg et bilde hvor NKVS kan brukes som et utgangspunkt for mer *kvalitetsutvikling*, og mindre *kvalitetsvurdering*. Dette vil og kunne gi flere studier som ser på lærernes praksis i samhandling med elevene, hvor læringsprosessene blir tydeliggjort. Hvordan kan innhentet data fra brukerundersøkelser med foreldre og elever brukes til å forbedre elevenes læring? Hvilke data er nødvendige lokalt og hvilke datainnsamlinger virker bare forstyrrende og stjeler verdifull tid fra læringsaktiviteten i skolen?

Med utgangspunkt i erfaringer fra majoriteten av kommunene som hadde et kvalitetsvurderingssystem før det nasjonale ble innført skulle Norge være godt rustet til å arbeide med prosesser som fremmer elevens læring. I samarbeid med utdanningssektoren, fra universitets og høgskolesektor, til nasjonale sentre, er det grunn til å tro at det er kompetanse nok i Norge til å aktivt arbeide for å videreutvikle og designe gode eksempler for lærings situasjoner. Som påpekt i denne oppsummeringen, vil det da være viktig å videreutvikle og kvalitetssikre de testene som lærere bruker i skolen. Arnesen mfl. (2019) påpekte at det er problematisk at ulike leseprøver som brukes av lærere i barneskolen, ikke har publisert nok informasjon med veiledninger som lærere kan bruke i sin praksis for å forbedre leseopplæringen. Dette er et eksempel på områder som kan videreutvikles. Walgermo mfl. (2018,2021) pekte på viktigheten av å forbedre kartleggingsprøver slik at data som innhentes ved 1. trinn bedre kan predikere elevenes lesevaner ved 3. trinn. Vi trenger flere tester tilpasset den norske konteksten med veiledninger som lærere kan bruke i egen undervisning. I tillegg har denne kunnskapsoppsummeringen dokumentert at det er nødvendig med fokus på hvordan data brukes og formidles. Hovdhaugen mfl (2017) analyserte Skoleporten.no med fokus på hvordan resulater fra nasjonale prøver ble publisert i 2013 og 2016 på nett. Forskerne påpekte viktigheten av å gi klar og tydelig informasjon til brukergrupper om statistisk usikkerhet for å unngå feiltolkninger, spesielt med tanke på praktikere, foreldre og journalister. Uansett hvordan man velger å innhente, analysere og presentere vurderingsdata i framtida, er dette rådet verdt å merke seg. Vi har nyere forskning som har dokumentert mistillit fra foreldre i forhold til enkelte sider og bruk av data i NKVS (Skedsmo og

Camphuijsen, 2022). Videre har studier dokumentert at lærere og skoleledere ikke alltid forstår hvordan innhentet data kan brukes i læringsprosesser og i ulike diskusjonemøter med skoleledere. (Mausthagen mfl. 2018). Informasjon om bruk av vurderingsdata i en form alle aktører forstår, kan bidra til mer tillit. Arbeidet med læringsanalyse (learning analytics) ledet blant annet av Professor Barbara Wasson, vil og kunne vise hvordan innhentet data kan brukes i forbedring av elevenes læring (se blant annet Editorial i *Frontiers in Artificial Intelligence*, Klačnja-Milicevic mfl. (2022).

Snart 20 år etter innføringen av NKVS, og med bakgrunn i artikler, evalueringsrapporter og internasjonale studier referert i denne kunnskapsoppsummeringen, kan det synes viktig å fokusere på hvordan data brukes og forstås for å forbedre læreres praksis. Men da må også systemet gjøres åpent og tilgjengelig i et språk som alle brukere forstår. Slik Lillejord mfl. (2021) har påpekt at det et demokratisk problem dersom aktører ikke forstår vurdering som gjennomføres. Dersom NKVS skal kunne brukes til å fremme elevens læring, *fra kvalitetsvurdering til kvalitetsutvikling*, trenger vi å flytte fokus fra testingen til utviklingen av ny kunnskap og finne en riktig balanse mellom tillit og ansvarliggjøring. I framtidens skole skjer ikke dette gjennom enkelte superlærere eller skoleledere, men i lærende organisasjoner hvor kunnskap deles på alle nivåer, hvor lærere samarbeider i team, og hvor kunnskap kommuniseres og deles fra lærere til elever, fra lærere til skoleledere og skoleeiere, og hvor tilliten til de ulike aktørene i NKVS er mer fremtredende enn kontrollbehovet.

Referanser

Aasen,P., Møller, J.,Rye, E.,Ottesen, E.,Prøitz,T.S. ogHertzberg, F.(2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen.* (Rapport 20/2012). Oslo:NIFU

Allerup, A.P., Kovac, V., Kvåle, G., Langfeldt, G. Og p. Skov (2009) *Evaluering av det Nasjonale kvalitets og vurderingssystemet for gunnopplæringen.* Agderforskningen, FoU rapport 8.

Arnesen, A., J. Braeken, T. Ogden og M. Melby-Lervåg (2019) Assessing Children’s Social Functioning and Reading Proficiency: A Systematic Review of the Quality of Educational Assessment Instruments Used in Norwegian Elementary Schools, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63:3, 465-490, DOI: 10.1080/00313831.2017.1420685

Bakken, A. (2018) *Ungdata 2018. Nasjonale resultater.* OVA rapport 8/18. Oslo: Velferdsforskningsinstituttet, NOVA, Oslo Met.

Bakken, A. J. I. Elstad (2012) *For store forventinger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer.* Rapport nr 7/12, NOVA, Oslo Met.

Bakken, A. (2009a). *Kan skolen kompensere for elevenes sosiale bakgrunn.* Raabe (red.): Utdanning.

Bakken, A. (2009b). *Ulikhet på tvers. Har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler?* (Rapport 8/2009). Oslo: NOVA.

Bakken, A. (2010). *Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftets første år - kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning.* (Rapport 9/2010). Oslo: NOVA.

Bakken, A. og Danielsen, K. (2011). *Gode skoler – gode for alle? En casestudie av prestasjonsforskjeller på seks ungdomsskoler.* Rapport, 10, 2011

Berg, B., T. Nordahl, og A. M. Aasen (2014) *Kartlegging av prosjektet ”Bedre læringsmiljø”, Høgskolen I Hedmark.* Rapport. Kan lastet ned: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/rapport-evaluering-av-bedre-laringsmiljo.pdf>

Bergene, A. C., Solbue Vika, K., Lynnebakke, B., Ramberg, I. Og S. Wooshceid (2022) *Spørsmål til Skole-Norge Analysert og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleiere våren 2022.* NIFU, Rapport 2022:11.

Bjerke, H. 2011. Children as ‘Differently Equal’ Responsible Beings: Norwegian Children’s Views of Responsibility. *Childhood* 18 (1): 67–80.

Björnsson, J. og R. V. Olsen (2018) *Tjue år med TIMSS og PISA Norge Trender og Nye analyser,* Oslo: Universitetsforlaget.

Brevik, L., M. Blikstad-Balas og K. Lyngvær Engelién(2016): Integrating assessment for learning in the teacher education programme at the University of Oslo, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*,DOI:10.1080/0969594X.2016.1239611

Burner, T. og C. Carlsen, (2022) *Integrating Migrant Children in Primary Education: An Educator Survey in Four European Countries*, in Magne Dypedal (Ed.) *Moving English Language Teaching Forward*, Oslo: Cappelen Damm.

Bru, E., P. Stephens, and T. Torsheim. (2002). Students' Perceptions of Class Management and Reports of Their Own Misbehavior. *Journal of School Psychology* 40 (4): 287–307.

Blömeke, S. og Olsen, R. V. (2018). [På vei mot et sammenhengende nasjonalt kvalitetsvurderingssystem. *Acta Didactica Norge*. 12\(4\) . https://doi.org/10.5617/adno.6278](https://doi.org/10.5617/adno.6278)

Cuban, L. (2013). Why so many structural changes in schools and so little reform in teaching practice? *Journal of Educational Administration*, 51(2), 109–125. <https://doi.org/10.1108/09578231311304661>

Dalland, C. P. og K. Klette (2014) Work-Plan Heroes: Student Strategies in Lower-Secondary Norwegian Classrooms, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58:4, 400-423, DOI: [10.1080/00313831.2012.739200](https://doi.org/10.1080/00313831.2012.739200)

Dalland, C.P og K.Klette (2016) Individual teaching methods: Work plans as a tool for promoting self-regulated learning in lower secondary classrooms?, *Education Inquiry*, 7:4, 28249, DOI: 10.3402/edui.v7.28249

Elwood, J. (2013) The place (s) of student voice in 14 – 19 education policy reform: reflections on consultation and participation. In: *London Review of Education*. 11, 2, p. 97-111 15 p.

Fjørtoft, H. og L. V. Sandvik (2021) Leveraging situated strategies in research–practice partnerships: Participatory dialogue in a Norwegian school, *Studies in Educational Evaluation*, Vol.70

Gabrielsen, Egil, og Hovig, Johanne B. (2017). *Hovedresultater fra PIRLS 2016 i Norden*. I Egil Gabrielsen (red.), *Klar framgang! Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et femtenårsperspektiv* (s. 32–49). Oslo: Universitetsforlaget.

Gamlem, S. og K.D. Vattøy (2022) *Feedback and classroom practices*. International Encyclopedia of Education, Fourth Edition, p. 89 – 95. Elsevier.

Elstad, E. (2009) Schools which are named, shamed and blamed by the media: School accountability in Norway, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (2) (2009), pp. 173-189

Elstad, E. og K. Sivesind (2010) *PISA – Sannheten om skolen?* Oslo, Universitetsforlaget.

Ertesvåg, S. K. (2021) Exploring improvement in teachers' instructional support: classifying and analyzing patterns of change in a national initiative on classroom management, *International Journal of Leadership in Education*, 24:4, 533-557, DOI: [10.1080/13603124.2019.1613567](https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1613567)

Frøseth, M. W., Hovdhaugen, E., Høst, H. og Vibe, N. (2008). *Tilbudsstruktur og gjennomføring i videregående opplæring. Delrapport I. Evaluering av Kunnskapsløftet*. (Rapport 40/2008). Oslo: NIFU Step.

Frøseth, M. W., Hovdhaugen, E., Høst, H. og Vibe, N. (2010). *En, to...tre? Den vanskelige overgangen. Evaluering av Kunnskapsløftet. Fra andre til tredje år i videregående opplæring*. (Rapport 21/2010). Oslo: NIFU Step.

Grant, M. og A. Booth (2009) A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies, *Health Information and Libraries Journal*, Vol 26, issue 2, s. 91 – 108, <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>

Grepperud, G. (2002) Tre års kjedsomhet? Om å være elev på ungdomsskolen. Oslo, Gyldendal Akademisk.

Gunnulfsen, A. E., og Roe, A. (2018). Investigating teachers' and school principals' enactments of national testing policies: A Norwegian study. *Journal of Educational Administration*, 56(3), 332-349.

Gunnulfsen, A.E. (2018). *Micro Policy Making in Schools. Use of National Test Results in a Norwegian Context*, Doktoravhandling, Universitetet i Oslo.

Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T.S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A., og E.K. Narvhus (2019) *PISA 2018 Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Oslo, Universitetsforlaget.

Hatlevik, O., Rohatgi, A., og J. K. Björnsson (2018) *Skoleledernes syn på skoleklime: Noen erfaringer fra PISA og TIMSS fra 2003 og 2015*. I Björnsson, J. K. og R.V.Olsen (red) Tjue år med TIMSS og PISA i Norge. Oslo, Universitetsforlaget.

Haug, P. (2011) *Komparative studier: Har dei verdi?* I Hopfenbeck, Olsen og Kjærnsli (Red) Kvalitet I Norsk Skole. Internasjonale og nasjonale undersøkelser av læringsutbytte og undervisning. Oslo, Universitetsforlaget.

Henriksen, M. B., Eira, K. I., Keskitalo, J. H., og Øzerk, K. (2018). Nasjonale prøver i lesing på samisk - på hvilke vilkår?. *Acta Didactica Norge*, 12(4), Art. 4, 20 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.6293>

Hertzberg, F. (2010). *Arbeid med grunnleggende ferdigheter*. I J. Møller og E. Ottesen (red.), *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet*. Delrapport 3. Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform. Oslo: NIFU STEP.

Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S. og Tomlinson, P. (2010a). *På vei fra læreplan til klasserom. Om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06*. (Rapport nr. 3/2010). Bodø: Nordlandsforskning.

Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S. og Tomlinson, P. (2010b). *Vurdering under Kunnskapsløftet. Læreres begrepsforståelse og deres rapporterte og faktiske vurderingspraksis*. (Rapport nr 17/2010). Bodø: Nordlandsforskning.

Hodgson, J., Rønning, W. og Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet* (Rapport nr. 4/2012). Bodø: Nordlandsforskning .

Hopfenbeck, T.N. og A. Steen-Utheim (2014) *Review of Norwegian doctoral dissertations of assessment, 1993 – 2014*. In Baird, J. A., Hopfenbeck, T.N., Stobart, G. og P. Newton Assessment and Learning: State of the Field Review. OUCEA report 14/2.

Hopfenbeck, T.N., Kirkerud, G. og S-E.Nilssen (2002) Er det mulig å gjennomføre kvalitetsvurderinger som fremmer ny læring? *Bedre Skole*, nr. 2.

- Hopfenbeck, T.N., Kjærnsli, M. og Throndsen, I. (2010). *Rektorenes svar på spørsmål i skole spørresekjemaet*. I Kjærnsli, M og Roe, A. (red.) *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hopfenbeck, T. N., I. Throndsen, S. Lie, and E. L. Dale. (2012). *Assessment with Distinctly Defined Criteria: A Research Study of a National Project*. Policy Futures in Education 10 (4): 421–433.
- Hopfenbeck, T.N. (2016) *Å lykkes med elevurdering*, Bergen, Fagbokforlaget.
- Hopfenbeck (2013) Students' voice, aspirations, and perspectives: international reflections and comparisons, *London Review of Education*, Vol. 11, No.2, s. 179 – 183.
- Hopfenbeck, T.N., Tolo, A., Florez, T. & El Masri, Y. (2013) [Balancing Trust and Accountability? The Assessment for Learning Programme in Norway](#). Report for OECD
- Hopfenbeck, T.N., Flórez Petour, M.T. og Tolo, A. (2015) [Balancing tensions in educational policy reforms: large-scale implementation of Assessment for Learning in Norway](#), *Assessment in Education: Principles, policy og practice*, 22 (1), 44-60.
- Hodgson, J., Rønning, W., og Tomlinson, P. (2012). Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. Sluttrapport, 4. (No. NF-rapport nr. 4/2012). Nordlandsforskning.
- Hovdhaugen, E., Vibe, N. og Seland, I. (2017). National test results: Representation and misrepresentation. Challenges for municipal and local school administration in Norway. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(1), 95–105.
- Hultgren, A., og P. Stephens. 1999. Class Management in Senior High Schools During Teaching Practice: The Norwegian Experience. *Mentoring og Tutoring* 6: 18–30.
- Høst, H. og Evensen, M. (2009). *Ny struktur – tradisjonelle mønstre? Om Kunnskapsløftets strukturendringer i det videregående opplæringssystemet, og utforming av tilbud og dimensjonering i fylkeskommunene*. (Rapport 28/2009). Oslo: NIFU Step.
- Dagsavisen (2004) *Fagfolk frykter teoritug skole*. <https://www.dagsavisen.no/nyheter/2004/10/18/fagfolk-frykter-teoritug-skole/> 18. oktober 2004.
- Kavli, H., Kalve, A. S. Tamsfoss (2005) Analyserapport - Evaluering av gjennomføringen av de nasjonale prøver, MMI/Utdanningsdirektoratet. <http://docplayer.me/48656253-Analyserapport-evaluering-av-gjennomforingen-av-de-nasjonale-prover.html>
- Kjærnsli, M., og R. Anubha. (2016). *Læringsmiljøet i skolen*. I Marit K. og F. Jensen (red.), Stø kurs. Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015 (s. 172–190). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R.V., Roe, A. og Turmo, A. (2004). *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R.V. og Roe, A. (2007). *Tid for tunge løft. Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.

Klette, K. (2003). Lærernes klasseromsarbeid; Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I: K. Klette (red.): *Klasserommets praksisformer etter reform 97*, 39-76. Oslo: Unipub.

Klette, K. (2003). *Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Universitetet i Oslo. Norges Forskningsråd.
https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32308/Reform97_Rapp_1_03_web.pdf?sequence=1

Klette, K. og Ødegaard, M. (2015). *Instructional activities and discourse features in science classrooms: Teachers talking and students listening or ...?* I K. Klette, O. K. Bergem, og A. Roe (Red.), *Teaching and learning in lower secondary schools in the Era of PISA and TIMMS* (s. 17-31). Springer.

Klette, K., Blikstad-Balas, M. og Roe, A. (2017). Linking Instruction and Student Achievement – Research design for a new generation of classroom studies. *Acta Didactica Norge*, 11(3).
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/61396/Linking%2BInstruction%2Band%2BStudent%2BAchievement.pdf?sequence=>

Kogan, M., Lundgren, U. P., og O'Donoghue, M. (1990). *The examiners report. Reviews of National Policies for Education*. Norway. Paris: OECD.

Krumsvik, R.J. og L.Ø. Jones (2016) Flipped classroom i naturfag - Finnes det en sammenheng mellom omvendt undervisning (flipped classroom) og elevprestasjoner i naturfag? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, Vol 100, issue 1, s. 61 – 73.

Kunnskapsdepartementet (2007 -2008) Kvalitet i skolen. (Meld. St. 31)
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>

Kunnskapsdepartementet (2016). Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet. (Meld. St. 28). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955>

Kunnskapsdepartementet (2017). Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen. (Meld. St. 21). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>

Kvelling, P., Barstad, S. S., Rønning, B., Moen, E. T., og Østerlie, O. (2020). Omvendt undervisning versus tradisjonell undervisning i naturfag på ungdomsskolen: en studie av elevers motivasjon, forberedelser og læringsutbytte. *Acta Didactica Norden*, 14(1), 37 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.7757>

Kvithyld, T. (2019) Hva skjer når lærere benytter pedagogiske ressurser anbefalt av utdanningsmyndighetene? En komparativ kasusstudie av hvordan to lærere iscenesetter en pedagogisk ressurs utviklet til «Ungdomstrinn i utvikling». *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 5, nr 1.

Langfeldt G. og Lauvdal T. (2006) Evaluering av det nasjonale Kvalitets- vurderingssystemet . Delrapport pr 1.4. 2006 Kristiansand Agderforskning.

Lie, S., M. Kjærnsli, et al. (2001). *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.

Lie, S., Caspersen, M. og J. Björnsson (2004) *Nasjonale prøver på prøve. Rapport fra en utvalgsundersøkelse for å analysere og vurdere kvaliteten på oppgaver og resultater til nasjonale prøver våren 2004*. Universitetet i Oslo.

Lie, S., Hopfenbeck, T.N., Ibsen, E., og A. Turmo (2005) *Nasjonale prøver på ny prøve*. Universitetet i Oslo.

Lillejord (1999) Skolevurdering er skoleutvikling og organisasjonslæring. I Fuglestad, O. L. ., og J. Tobiassen. (red) *Reformperspektiv på skole- og elevvurdering*. Bergen, Fagbokforlaget. s. 19 – 37.

Lillejord, S., Bolstad, A.K., Fjeld, S.-E., Lund, T., Myhr, L.A. og Ohm, H. (2021). *En skole for vår tid. Sluttrapport fra ekspertgruppe for skolebidrag*. Sluttrapport – Ekspertgruppe for skolebidrag. Hentet 20.10.2022 fra [Ekspertgruppe for skolebidrag \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no).

Lillejord, S, Børte, K., Halvorsrud, K, Ruud, E. og Freyr, T. (2015a). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole – en systematisk kunnskapsoversikt*. [Kunnskapssenter for utdanning | Universitetet i Stavanger \(uis.no\)](https://www.kunnskapssenter.no)

Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K. Freyr, T., Fischer-Griffiths, P. Eikeland, O. J., Hauge, T. E., Homme, A. D. og Manger, T. (2015b). *Frafall i videregående opplæring- en systematisk kunnskapsoversikt*. [Kunnskapssenter for utdanning | Universitetet i Stavanger \(uis.no\)](https://www.kunnskapssenter.no)

Lillejord, S., Børte, K., og Nesje, K., (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, www.kunnskapssenter.no

Lillejord, S.& K. Børte (2016) Partnership in teacher education – a research mapping, *European Journal of Teacher Education*, 39:5, 550-563, DOI: [10.1080/02619768.2016.1252911](https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1252911)

Lillejord, S. og T. N. Hopfenbeck (2020) *Vurdering etter Kunnskapsløftet og Fagfornyelsen*, i Krumsvik, R.J. og Säljö (Red) *Praktisk-Pedagogisk Utdanning, En antologi*. Bergen. Fagbokforlaget, 2. utgave.

Lundgren, U. P. (2003). The Political Governing (Governance) of Education and Evaluation. In P. Haug og T. Schwandt, A. (Eds.), *Evaluating Educational Reforms. Scandinavian Perspectives* (pp. 99 - 110). Connecticut: Information Age Publishing.

Markussen, E., Carlsten, T. C., Seland, I., og Sjaastad, J. (2015). *Fra politisk visjon til virkelighet i klasserommet: Evaluering av virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling. Delrapport 2*. NIFU Rapport 2015:27.

Mausethagen, S. (2013). A research review of the impact of accountability policies on teachers' workplace relations. *Educational Research Review*, 9, 16–33. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.12.001>

Mausethagen, S., Prøitz, T. & Skedsmo, G. (2018). Teachers' use of knowledge sources in 'result meetings': Thin data and thick data use. *Teachers and Teaching*, 24(1), 37–49.

Monsen, L. (2003). Challenges and Dilemmas for the Evaluation of Reform 97. In P. Haug og Schwandt (Eds.), *Evaluating Educational Reforms Scandinavian Perspectives* (pp. 23 - 39). Greenwich: Information Age Publishing.

Moe-utvalget. (1997). *Rapport om Nasjonalt vurderingssystem*. Forslag fra utvalg oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, desember 1997.

Haug P. og L. Monsen L. (Eds) *Skolebasert vurdering: Erfaringer og utfordringer*. Oslo: Abstract Forlag.

Klašnja-Milicevic, A., Ivanoic, B., Vesin, B., Satratzemi, M. og B. Wasson Lillehaug (2022) Editorial: Learning Analytics Trends and Challenges, *Frontiers Artificial Intelligence*, doi: 10.3389/frai.2022.856807

Munden, J. H. (2018). Challenges and possibilities in educating EFL reading teachers. *Acta Didactica Norge*, 12(2), Art. 6, 20 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.5610>

Munthe, E.; Bergene, A. C.; Braak D., Furenes, M. I.; Gilje, T. M, Keles, S.; Ruud, E. og S. Wollscheid, (2022) [Systematisk kunnskapsoppsummering utdanningssektoren](#). *Norsk pedagogisk tidsskrift*. ISSN 0029-2052. Volum 106. Hefte 2.s.131-144.DOI: [10.18261/npt.106.2.5](https://doi.org/10.18261/npt.106.2.5)

Nordahl, T., Gustavsen, A.M., Myhr, L.A., Nordahl, S. Ø., Stranger-Johannessen, E. og Løken, G.H. (2021). *Skoleutvikling i 22 kommuner Evalueringsrapport for «Kultur for læring» Resultater fra T1, T2 og T3, 2016–2020*. Senter for Praksisrettet Utdanningsforskning. <https://e.sepu.no/assets/images/Evalueringsrapport-Kultur-for-laering-28.11.21.pdf>

Nortvedt, G. A. (2018). «Det er et verktøy, ikke sant, for oss» - Erfaringer fra fire gjennomføringer med kartleggingsprøver i regning 2014 - 2017. *Acta Didactica Norge*. vol. 12 (4). <https://doi.org/10.5617/adno.6383>

Nusche, D., Earl, L., Maxwell, W., og Shewbridge, C. (2011). *OECD reviews of evaluation and assessment in education*. Oslo: OECD.

Oancea, A (2005) Criticisms of educational research: key topics and levels of analysis, *British Educational Research Journal*, 31 (2), 157–183.

OECD (1988). *Reviews of National Policies of Education: Norway*. Paris: OECD. Norsk versjon av rapporten utgitt i 1989.

OECD (2011), *Reviews of National Policies for Education: Improving Lower Secondary Schools in Norway 2011*, Paris, OECD Publishing. doi.org/10.1787/9789264114579-en.

OECD (2019). *Improving School Quality in Norway: The New Competence Development Model, Implementing Education Policies*, OECD Publishing, Paris.

Olsen, R. V., Hopfenbeck, T. N., og S. Lillejord (2013). Elevenes lærings situasjon etter Kunnskapsløftet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(6), 355-369.

Olsen, R. V., Tveit, S., og Björnsson, J. K. (2018). Nasjonale prøver og eksamener i norsk og svensk grunnopplæring. *Acta Didactica Norge*, 12(4), Art. 0, 6 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.6647>

Olsen, R. V., Hopfenbeck, T., Lillejord, S. og Roe, A. (2012). *Elevenes læringsssituasjon etter innføringen av ny reform. Synteserapport fra evalueringen av Kunnskapsløftet*. Acta Didactica 1/ 2012. ILS, UiO.

Ottesen, E. og J. Møller (2010) Underveis men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. *Delrapport 3 Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform* Rapport 37/2010, Universitetet i Oslo.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Systematic Reviews*, 10(1), 89. <https://doi.org/10.1186/s13643-021-01626-4>

Prøitz, T. S. og A. Nordin (2020) Learning Outcomes in Scandinavian Education through the Lens of Elliot Eisner, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64:5, 645-660, DOI: [10.1080/00313831.2019.1595717](https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1595717)

Prøitz, T. S., Novak, J. & Mausesthaugen, S. (2022). Representations of student performance data in local education policy. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. <https://doi.org/10.1007/s11092-022-09379-x>

Rangnes, H., og Gourvenec, A. F. (2018). Læreres samtale om pedagogisk bruk av flerspråklige elevers prøveresultater. *Acta Didactica Norge*, 12(4), Art. 6, 21 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.6282>

Reffhaug, M. B. A., Jegstad, K. M., og Andersson-Bakken, E. (2022). Kritisk tenkning – fra intensjon til praksisfortolkning: En analyse av barnetrinnslæreres forståelse av kritisk tenkning. *Acta Didactica Norden*, 16(2), 21 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.8989>

Rønning, W., Fiva, T., Henriksen, E., Krogtoft, M., Nilsen, N. O., Skogvold, A. S. mfl. (2008). *Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring. Analyse av læreplan og et utvalg læreverk i naturfag, norsk og samfunnsfag*. (Rapport 2/2008). Bodø: Nordlandsforskning

Sandvik, L. V., G. Engvik, I. D. Langseth, and S. Mordal (2012) *Vurdering i skolen. Intensjoner og forståelser*, Trondheim: NTNU.

Scheie, E., Haug, B., og Erduran, S. (2022). Critical thinking in the Norwegian science curriculum. *Acta Didactica Norden*, 16(2), 27 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.9060>

Seland, I., N. Vibe og E. Hovedhaugen (2013) Evaluering av nasjonale prøver som system, NIFU Rapport 4/2013.

Sivesind, K. (2012). *Kunnskapsløftet: implementering av nye læreplaner i reformen*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.

Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2009). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget

Skaftun, Atle; Solheim, Oddny Judith; Uppstad, Per Henning (2014) Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet. *Cappelen Damm Akademisk*. ISBN 978-82-02-40457-4.

Skaftun, Atle; Sønneland, Margrethe (2022) [Kritisk literacy i litteraturundervisningen](#). *Acta Didactica Norden (ADNO)*. ISSN 2535-8219. Volum 16. Hefte 2. DOI: [10.5617/adno.8874](#)

Skaug, S., og M. Blikstad-Balas (2019) Hele tekster versus utdrag – hvilke tester velger norsklærere? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1). <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1566>

Skedsmo, G.K. og M. K. Camphuijsen (2022) The Battle for Whole-Child Approaches: Examining the Motivations, Strategies and Successes of a Parents' Resistance Movement Against a Performance Regime in a Local Norwegian School System, *Education policy analysis archives*, Vol. 30, Nr. 136.

Skedsmo, G. (2011). Formulation and realisation of evaluation policy: inconsistencies and problematic issues. *Journal of Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 23(1), 5–20.

Stavelie, H. (2021). «A-skole» eller «B-skole»? Målstyring og lærerprofesjonalitet i Osloskolen. *Acta Didactica Norden*, 15(2). <https://doi.org/10.5617/adno.9165>

Stephens, P., C. Kyriacou, and F. T. Tønnesen. 2007. Student Teachers' Views of Pupil Misbehaviour in Classrooms: A Norwegian and an English Setting Compared. *Scandinavian Journal of Educational Research* 49 (2): 203–217.

Stephens, P., F. T. Tønnesen, and C. Kyriacou. 2004. Teacher Training and Teacher Education in England and Norway: A Comparative Study of Policy Goals. *Comparative Education* 40 (1):109–130.

Solheim, O. J., Frijters, J. C., Lundetræ, K., og Uppstad, P. H. (2018). Effectiveness of an early reading intervention in a semi-transparent orthography: A group randomised controlled trial. *Learning and Instruction*, 58, 65–79. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.004>

Stenseth, T. (2021). Hvordan fremme studentaktivitet og engasjement for læring? En designbasert studie av omvendt undervisning og videorefleksjoner i lærerutdanningen. *Acta Didactica Norden*, 15(3), <https://doi.org/10.5617/adno.8313>

Sæbø, J. U., Skaftun, A., og Nygard, A. O. (2021). Vilkår for muntlig deltakelse på mellomtrinnet. *Acta Didactica Norden*, 15(2). <https://doi.org/10.5617/adno.8311>

Sæleset, J., Olufsen, M., og Karlsen, S. (2022). Quality of beginner pre-service teachers' science instruction. *Acta Didactica Norden*, 16(1), . <https://doi.org/10.5617/adno.8482>

Thronsen, I., Hopfenbeck, T.N., Lie, S. og E.L. Dale (2009) *Bedre vurderingspraksis for læring. Rapport fra «Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag»* Oslo: EKVA, ILS. rapport.

Tveit, S. (red) (2007) *Elevvurdering i skolen*. Oslo. Universitetsforlaget.

Tveit, S. (2014) Educational assessment in Norway, *Assessment in Education: Principles, Policy og Practice*, 21:2, 221-237, DOI: [10.1080/0969594X.2013.830079](https://doi.org/10.1080/0969594X.2013.830079)

Tveit, S. (2019) *Policy legitimation of Educational Assessment Reforms. The Cases of Norway and Sweden*. Doktorgrad, Universitetet i Oslo.

Utdanningsdirektoratet. (2016). Språkløyper: Nasjonal strategi for språk, lesing og skrivning. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/lesestrategi/>

Utdanningsdirektoratet (2017). Ungdomstrinn i utvikling. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/>

Utdanningsdirektoratet. (2019a). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag>

Utdanningsdirektoratet (2019b). Læreplanverket. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket>

Utdanningsdirektoratet (2019c) Ungdomstrinn i utvikling (UiU) 2012 – 2017 – sluttrapport. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/ungdomstrinn-i-utvikling-uiu-2012-2017--sluttrapport/>

UFD (2002). *Førsteklasses fra første klasse*. NOU 2002:10.

Utdanningsnytt.no *Nasjonale prøver tilbake i 2007*. <https://www.uttanningsnytt.no/grunnskole/nasjonale-prover-tilbake-i-2007/122421>

UFD (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. NOU2003:16.

Vibe, N., Aamodt, P.O. og Carlsten, T.C. (2009). Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS). Rapport 23/2009, NIFU STEP.

Vibe, N., Frøseth, M. W., Hovdhaugen, E. og Markussen, E. (2012). *Strukturer og konjunkturer. Evaluering av Kunnskapsløftet. Sluttrapport fra prosjektet "Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring"*. (Rapport 26/2012). Oslo: NIFU.

Vibe, N. (2012). *Spørsmål til Skole-Norge 2011: Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere* (Rapport 5/2012). Oslo: NIFU.

Volckmar, N. 2008. Knowledge and Solidarity: The Norwegian Social-democratic School Project in a Period of Change, 1945–2000. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52 (1): 1–15.

Walgermo, B. R., Uppstad, P. H., Lundetræ, K., Tønnessen, F. E., og Solheim, O. J. (2021). Kartleggingsprøver i lesing: Tid for nytenking? *Acta Didactica Norden*, 15(1).

Walgermo, B. R., Uppstad, P. H., Lundetræ, K., Tønnessen, F. E., og Solheim, O. J. (2018). Kartleggingsprøver i lesing - tid for nytenking?. *Acta Didactica Norge*, 12(4), Art. 7.

Weyergang, C. (2022). «... og hvordan kan vi vite det, da?»: Ungdomsskoleelevers lesestrategier i møte med tekstopp-gaver i samfunnsfag som krever en kritisk tilnærming. *Acta Didactica Norden*, 16(2), 29 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.9059>.

Ålvik, T. (1993): *Skolebasert vurdering: en innføring*. Oslo: AdNotam Gyldendal.