

## Vurderinger og foreløpige anbefalinger fra eksamensgruppa

Hvilken betydning bør fagfornyelsen og den teknologiske utviklingen ha for eksamensordningene i grunnopplæringen? Denne rapporten inneholder vurderinger og foreløpige anbefalinger fra eksamensgruppa.

---

**RAPPORT** | SIST ENDRET: 15.08.2019

---

## Innhold

### 1. Innledning

### 2. Eksamens formål og roller i sluttvurderingssystemet

- 2.1. Formål med eksamen
- 2.2. Forholdet mellom standpunkt og eksamen

### 3. Fagfornyelsens betydning for eksamensordningen

- 3.1. Prøving av kompetanse
- 3.2. Tverrfaglige temaer i fagfornyelsen

### 4. Teknologisk utvikling og eksamensordningene

- 4.1. Nye eksamensformater
- 4.2. Nytt innhold
- 4.3. Digitale hjelpemidler

### 5. Eksamensordninger i fagfornyelsen

- 5.1. Eksamensordninger
  - 5.1.1 Sentralt gitt eksamen

- [5.1.2 Lokalt gitt skriftlig eksamen](#)
- [5.1.3 Muntlig eksamen og muntlig-praktisk eksamen](#)
- [5.1.4 Skriftlig-muntlig eksamen](#)
- [5.1.5 Praktisk eksamen](#)
- [5.2. Forberedelse](#)

## **6. Kvalitetssikring av eksamen og sensur**

- [6.1. Helhetlig rammeverk for kvalitetssikring av eksamen](#)
  - [6.1.1 Tydeliggjøring av det overordnede ansvaret for eksamens kvalitet](#)
- [6.2. Eksamens validitet](#)
- [6.3. Sensur og tolkningsfellesskap](#)
  - [6.3.1 Sikre kvalitet i sensuren](#)
  - [6.3.2 Digital sensur](#)

## **7. Eksamens organisering**

- [7.1. Trekkordningen](#)
  - [7.1.1 Trekkordningenes formål](#)
  - [7.1.2 Offentliggjøring av trekket](#)
  - [7.1.3 Involvere elevene aktivt i valg av eksamensfag](#)
- [7.2. Sluttvurdering og poengberegning](#)
- [7.3. Privatistordningen](#)

## **8. Lærerutdanningen**



[Mer informasjon om den eksterne eksamensgruppa](#)

[Kunnskapsgrunnlag for evaluering av eksamensordningen](#)

# **1. Innledning**

Eksamensgruppa<sup>1</sup>, nedsatt av Kunnskapsdepartementet (KD) i siste del av september 2018, bistår Utdanningsdirektoratet i arbeidet med å utrede et helhetlig eksamensordningssystem for fagene som omfattes av fagfornyelsen. Læreplanene ble også fornyet med Kunnskapsløftet, og den påfølgende satsingen på Vurdering for læring har bedret vurderingspraksisen, spesielt knyttet til underveisvurderingen<sup>2</sup>, samtidig har det skjedd mindre endringer i eksamensordningene og formatene for hvordan eksamen

gjennomføres.

Når vi endrer læreplanene, er det viktig at vi også ser på vurderingsordningene, slik at vi sikrer god sammenheng mellom læreplanene og vurderingsformene. Eksamensgruppa har derfor tatt utgangspunkt i kompetansebegrepet i fagfornyelsen som grunnlag for vurdering, og hvordan eksamen kan støtte opp under en opplæring med større vekt på dybdelæring, systematisk progresjon og arbeidet med tverrfaglig temaer.

Som et grunnlag for å vurdere endringsbehovene i dagens eksamensordninger har eksamensgruppa sett på hva slags formål eksamen bør ha i sluttvurderingen – hvordan eksamen kan være en valid og reliabel prøving av kompetanse slik fagfornyelsen beskriver den. Gruppa har også diskutert hvordan eksamen kan være rettferdig og ivareta elevmedvirkning, og hvordan arbeidet med kvalitetssikring av sensur og tolkningsfellesskap kan bidra til profesjonalisering innenfra.

Eksamensgruppa mener at det er viktige trekk ved den norske eksamenstradisjonen som bør videreføres, og som også vil ha verdi i framtidens skole. Her peker eksamensgruppa på forhold som tolkningsfellesskapet mellom lærere i vurderingssituasjonen og muligheten felles nasjonale ordninger gir for en rettferdig sluttvurdering med høy kvalitet som ikke kun utøves av den enkelte faglærer.

Samtidig ser eksamensgruppa nødvendigheten av å modernisere og forbedre eksamensordningene. Mer spesifikt ser eksamensgruppa behovet for å tydeliggjøre formålet som rammer inn hva eksamen skal være etter fagfornyelsen, etterkomme kravene en prøving av kompetanse stiller til eksamens format og innhold, og forbedre urettferdige og metodisk problematiske sider ved eksamen, for eksempel trekkordningen.

Eksamensgruppa ser også behovet for økt elevmedvirkning og variasjon i hvordan eksamen prøver elevenes kompetanse. Eksamensgruppa anbefaler blant annet å styrke kvalitetssikringen av eksamensordningene gjennom rammeverk, metodiske endringer og felles nasjonale retningslinjer.

I dette dokumentet gir eksamensgruppa sine første anbefalinger til endringer i eksamensordningene. I sluttrapporten vil eksamensgruppa følge opp disse anbefalingene med å peke ut retningen for et langsiktig arbeid med å fornye sluttvurderingen i grunnopplæringen.

Eksamensgruppa avslutter etter planen sitt arbeid januar 2020. Arbeidet består av fire deler:

1. Foreløpig status og vurdering av kunnskapsgrunnlag om eksamen
2. Vurdering av læreplangruppenes forslag til fagenes eksamensordninger
3. Vurdering av hvilken betydning fagfornyelsen og den teknologiske utviklingen bør ha for eksamensordningen, samt forslag til endringer i eksamensordningen grunnet fagfornyelsen og den teknologiske utviklingen
4. Forslag til eventuelle nye eksamensformer og videre retning for arbeidet med sluttvurdering

Dette dokumentet er en skriftliggjøring av del 3 av arbeidet og gir eksamensgruppas vurderinger av hvilken betydning fagfornyelsen og den teknologiske utviklingen bør ha for eksamensordningene, foruten

eksamensgruppas anbefalinger til endringer i lys av dem. Dette er den andre publiseringen av eksamensgruppas arbeid, den første var rapporten Kunnskapsgrunnlag for evaluering av eksamensordningen (publisert 27. februar 2019).

Det er gjennomført månedlige møter i gruppa i forbindelse med arbeidet. Referansegruppas innspill er flettet inn i dokumentet.

### **Medlemmer i eksamensgruppa per 15. juni 2019**

Sigrid Blömeke (leder), Universitetet i Oslo

Sissel Skillinghaug, Utdanningsdirektoratet

Marte Blikstad-Balas, Universitetet i Oslo

Per-Odd Eggen, NTNU – Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Henning Fjørtoft, NTNU – Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Siv Therese Måseidvåg Gamlem, Høgskulen i Volda

Sverre Tveit, Universitetet i Agder

Rita Helgesen, Norsk Lektorlag

Stig Johannessen, Skolelederforbundet

Martin Minken, Utdanningsforbundet

Agathe Waage, Elevorganisasjonen

Mette Johnsen Walker, Skolenes landsforbund

**Sekretariat:** Cathrine Hjulstad, Hilde Hultin, Trude Saltvedt, Øyvind Pedersen og Per Kristian Larsen-Evjen (leder), Utdanningsdirektoratet

**Referansegruppa** består per 15. juni 2019 av følgende medlemmer:

Siri Halsan, KS

Marianne Lindheim, KS

Pål Georg Rødsten, Oslo kommune

Kjetil Stavø Høvig, Fylkesmannen i Vestland

Ragnhild Sperstad Lyng, Fylkesmannen i Trøndelag

Kajsa Kemi Gjerpe, Senter for samiske studier (UIT)

Karen-Inga Eira, Samisk høgskole (Kautokeino)

---

1) Informasjon om bakgrunnen for oppdraget og gruppas mandat: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/ekstern-gruppe-skal-evaluere-eksamensordningen/>

## 2. Eksamens formål og roller i sluttvurderingssystemet

I *Kunnskapsgrunnlaget for evaluering av eksamensordningen* (2019) (heretter Kunnskapsgrunnlaget) framgår det at eksamen har flere eksplisitte formål (det vil si formelt definerte intensjoner i regelverket), for eksempel å gi informasjon om elevenes kompetanse ved avslutningen av opplæringen i faget. Samtidig viser Kunnskapsgrunnlaget at eksamen også har flere implisitte roller som ikke er formalisert, for eksempel i videreutviklingen av vurderingspraksisen eller i å påvirke læreplanforståelsen og undervisningen i faget.

For å diskutere eksamens kvalitet og gyldighet er det viktig at hva som skal være hovedformålet med eksamen, er tydelig avklart. Flere og ulike formål og roller kan føre til ulike forståelser av hva eksamen skal være, og spenninger eller motsetninger kan oppstå. I tillegg ser vi det som nødvendig å avklare forholdet mellom standpunkt og eksamen. Eksamensgruppa etterspør derfor en mer helhetlig tilnærming til sluttvurderingen.

### 2.1. Formål med eksamen

Alle sluttvurderinger skal gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten ved avslutningen av opplæringen i faget, jf. forskrift til opplæringsloven (heretter forskriften) § 3-17. For eksamen er det i tillegg et krav at den skal organiseres slik at elevene og privatistene får vist kompetansen sin i faget, jf. forskriften § 3-25. Eksamensgruppa mener dette bør videreføres som et felles formål med sluttvurderingen.

Eksamenskarakterer, sammen med standpunktkarakterene, skal gi grunnlag for opptak til videregående opplæring, videre utdanning og inngang til arbeidslivet, jf. kapittel 6 i forskriften, som omtaler rangering av søkere til videregående utdanning. Både for inntak til videregående og høyere utdanning regnes det ut poeng på bakgrunn av karakterene. Dette handler altså om videre bruk av karakterene, der også bestemmelsene for vitnemål kommer inn. Eksamensgruppa mener at denne bruken av karakterer bør løftes fram som et eget formål med sluttvurderingen generelt.

Imidlertid er det slik at forskriften ikke nevner noe eget formål med eksamen utover det alle sluttvurderinger skal vise, og det står derfor ikke eksplisitt i forskriften hvorfor elevene skal ha eksamen. Eksamensgruppa

mener et viktig poeng her er at eksamen gir elevene muligheten til å få en ekstern vurdering av sin fagkompetanse, som ved sentralt gitte eksamener i tillegg er basert på et nasjonalt enhetlig sett med oppgaver og tilhørende kjennetegn på måloppnåelse. Eksamen fungerer dermed som en ekstern kvalitetssikring i et sluttvurderingssystem som i stor grad er basert på faglærers vurdering, jf. Kunnskapsgrunnlaget. Eksamensgruppa mener at det bør uttrykkes tydelig at denne eksterne kvalitetsfunksjonen er et eget formål med eksamen.

Dette formålet, ekstern kvalitetsfunksjon, er relatert til to andre dimensjoner med betydning for eksamens kvalitet:

- Eksamen har stor betydning for profesjonaliseringen av lærernes vurderingspraksis og utviklingen av tolkningsfellesskap knyttet til vurdering og læreplan, på tvers av skoler og landsdeler, som gjennom arbeidet med sensur bidrar til økt kvalitet i sluttvurderingen. (Kunnskapsgrunnlaget 2019)
- Forskriften pålegger skoleeierne å vurdere tilstanden og utviklingen i opplæringen basert på statistiske og andre opplysninger (§ 2.2), og eksamensresultatene er en del av dette. I denne konteksten er det viktig å ta hensyn til at eksamenskarakteren og standpunktkarakteren er to ulike uttrykk for sluttkompetanse, basert på forskjellig vurderingsgrunnlag og forskjellige premisser i selve karaktersettingen (jf. Kunnskapsgrunnlaget). Eksamen kan derfor ikke uten videre brukes som en direkte kvalitetssikring av standpunktvurderingen, se også punkt 1.2. Sammenligning av standpunkt- og eksamenskarakterer er mest hensiktsmessig for å se om det er systematiske avvik over tid.<sup>3</sup> Eksamenskarakterer bør derfor kun være én av flere kilder til kunnskap om praksis i skolen.

Oppsummert er det da to formål som er felles for all sluttvurdering, mens den eksterne kvalitetsfunksjonen eksamen har i sluttvurderingssystemet, skiller eksamen fra standpunkt.

## **Anbefalinger**

Tydeliggjøre at formålet med eksamen, sammen med standpunkt, er todelt:

- å gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten ved avslutningen av opplæringen i faget sammen med standpunkt
- å bruke informasjonen som en del av grunnlaget for opptak til videre utdanning og til arbeidslivet

I tillegg bør eksamens formål som en ekstern kvalitetsfunksjon i sluttvurderingssystemet uttrykkes eksplisitt.

---

3) Hensiktsmessig sammenligning er i) differansen mellom de nasjonale middelverdiene ved eksamens- og

*standpunktkarakterer og om denne differansen endrer seg over tid, ii) systematiske forskjeller i gruppespesifikke differanser mellom eksamens- og standpunktkarakterer (f.eks. på tvers av regioner, fag eller kjønn).*

## **2.2. Forholdet mellom standpunkt og eksamen**

Utover å gjøre det klart hva som er formålene med eksamen, etterspør eksamensgruppa generelt en mer helhetlig tilnærming til sluttvurderingen. Standpunkt og eksamen er begge et uttrykk for elevens kompetanse ved avslutningen av opplæringen i faget og skal begge føres på vitnemål og kompetansebevis. Disse to karakterene er i dag likestilte vurderingsformer, men må anses som to ulike uttrykk for sluttkompetanse. Det er fremdeles uklart om eksamen skal prøve hele bredden i læreplanen. Og det er heller ikke gjort rede for samspillet mellom de ulike karakterene i regelverket.

Eksamnen skal etter forskriften § 3-25 være i samsvar med læreplanen. I Kunnskapsgrunnlaget stilles det spørsmål om eksamen kan og skal prøve hele bredden i elevens kompetanse (jf. kompetansebegrepet i ny overordnet del), eller om eksamen skal prøve utvalgte kompetansemål i faget.

I tillegg pekes det på at ikke alle kompetansemål i læreplanene lar seg prøve til skriftlig eller muntlig eksamen. Hvor stor del av læreplanen som prøves til eksamen, vil derfor kunne variere blant annet ut fra eksamensform og hvordan kompetansemål er formulert i læreplanen. Slik eksamen har vært utformet til nå, kan ikke eksamen prøve det nye kompetansebegrepet så bredt som standpunktkarakteren kan (se del 4).

I videregående opplæring har eksamenskarakterene fått en større betydning enn standpunktkarakterene fordi eksamenskarakterene overstyrer standpunktkarakterene. Dersom en elev får 2 i standpunkt og 1 på eksamen, er faget ikke bestått. Dette betyr at eleven må ta en ny eksamen for å bestå faget. En elev som får 2 eller høyere på eksamen, men 1 i standpunkt, vil på den annen side bestå faget. Tatt i betraktning at eksamen er et mer begrenset uttrykk for kompetanse enn standpunktkarakteren, kan det oppfattes som urimelig at eksamenskarakteren skal ha den avgjørende betydningen i dette tilfellet. Eksamen er ikke gitt en tilsvarende funksjon på ungdomstrinnet. Ettersom alle har rett på videregående opplæring, er det ingen som stryker på 10. trinn.

Et alternativ er at verken eksamen eller standpunkt fører til bestått alene, men dette kan gi utfordringer for privatistordningen. Et annet alternativ er at bestått standpunkt betyr bestått i faget, noe som er mer i samsvar med at standpunktkarakteren skal dekke de samlede kompetansemålene i læreplanen i faget. Eksamen bør komplettere og ikke overstyre standpunkt i elevordningen. En slik endring krever imidlertid kvalitetssikring av standpunktvurderingen for å sikre en rettferdig og likeverdig vurdering blant annet i bruken av karakterskala

og karaktersetting, se også kapittel 5.

Oppsummert er det behov for å beskrive på et overordnet nivå hva som definerer formålet med sentralt gitt eksamen, lokalt gitt eksamen og standpunkt, som per i dag samlet sett representerer sluttvurderingen. Det bør komme tydelig fram hvilken kompetanse som skal prøves til eksamen, og hvilken kompetanse som skal ivaretas gjennom standpunkt. En beskrivelse av helheten i systemet vil gi et felles utgangspunkt for alle aktører for å planlegge, gjennomføre og vurdere eksamen ut fra noen gitte kvalitetskrav. Med utgangspunkt i denne beskrivelsen bør det utvikles et helhetlig rammeverk for kvalitetssikring av eksamen, nærmere beskrevet i 5.1.

### **Anbefalinger**

- Å beskrive de ulike delene som tilsammen utgjør et helhetlig system for sluttvurdering.
- Å presisere sammenhengen og samspillet mellom standpunkt og eksamen. Det bør tydeliggjøres at standpunkt og eksamen er komplementerende uttrykk for elevens sluttkompetanse:

**Standpunktkarakteren er et uttrykk for elevens samlede kompetanse slik den er beskrevet i læreplanen i faget. Eksamen prøver et utvalg av kompetansemålene, og eksamenskarakteren er dermed et uttrykk for den delen av læreplanen som prøves til eksamen.**

- Forholdet mellom standpunkt- og eksamenskarakteren bør endres slik at bestått standpunkt er bestått i faget.

Norsk Lektorlag støtter ikke den siste anbefalingen og tar dissens.<sup>4</sup>

---

*4) Norsk Lektorlags begrunnelse for dissens: Dagens sluttvurderingssystem har lange tradisjoner og høy tillit. Standpunkt og eksamen utgjør samlet sett grunnlaget for konkurranse om opptak til videre utdanning og arbeidsliv, og det er viktig at tilliten til systemet opprettholdes. Eksamens kvalitetssikrende funksjoner (blant annet gjennom nasjonale rammer og ekstern vurdering) undergraves dersom man reduserer dens betydning gjennom å vektlegge standpunkt og enkeltlærerens vurdering i enda større grad enn i dag.*

## **3. Fagfornyelsens betydning for eksamensordningen**



### 3.1. Prøving av kompetanse

Det har vært utviklet eksamener ut fra kompetansebaserte læreplaner, på sentralt og lokalt nivå, siden innføringen av Kunnskapsløftet. Fagfornyelsen og det utvidede kompetansebegrepet legger mer vekt på evne til refleksjon og kritisk tenkning. Kompetansebegrepet vektlegger også å anvende kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente situasjoner, noe som innebærer å kunne overføre det som er lært i én setting, til en ny situasjon. Dette gjør det nødvendig å se nærmere på kravene til eksamen og sensur. Mer vekt på dybdelæring og elevenes aktive rolle er også sentrale områder som må tas med i betraktningen, når vi nå skal fornye og tydeliggjøre eksamens rolle, former og innhold.

Eksamensgruppa har tatt utgangspunkt i hvilke krav det bør stilles til en kompetansebasert eksamen, og diskutert i hvilken grad og hvordan eksamen kan gjenspeile det nye kompetansebegrepet. Variasjon i eksamensformer og oppgavetyper samt valgmuligheter for elevene er to hovedpoenger i denne sammenhengen. En problemstilling som har vært diskutert, er om hele eller deler av kompetansebegrepet skal/kan være gjenstand for direkte prøving til eksamen, eventuelt om eksamen skal ha som oppgave å prøve særskilte deler av kompetansebegrepet. Dette vil bli naturlig å definere nærmere i den overordnede beskrivelsen av hele sluttvurderingssystemet (jf. 1.2).

#### Variasjoner i eksamensordninger og oppgavetyper

I Kunnskapsgrunnlaget peker eksamensgruppa på at kompetansebaserte læreplaner kan være krevende å prøve med kun én enkelteksamen eller eksamensordning. Denne delen beskriver behovet for variasjon i oppgavetyper, mens variasjon i eksamensordninger omtales i kapittel 4.

Å ha bare én omfattende oppgave som krever sammensatt kompetanse, kan favorisere elever som er høytpresterende, mens øvrige elever ikke vil få tilsvarende like god anledning til å vise kompetansen sin. Et større mangfold av oppgavetyper og større variasjon i eksamensordninger vil gi bedre muligheter til å prøve dybde og bredde i elevens kompetanse og vil øke eksamens validitet og reliabilitet, jf. 4.1. Samtidig må eksamensordningene utvikles på fagenes premisser. Hvis fagets egenart krever en større sammenhengende oppgave, er det viktig å supplere denne med flere mindre oppgaver for å sikre bredere prøving.

Flere eksamensordninger kan i større grad ivareta hele elevgruppa fordi elevene får forskjellige muligheter til å vise sin kompetanse, i tillegg kan variasjon i oppgavetyper bidra til å prøve ulike kompetansemål. Å bruke flere oppgaver kan dessuten ivareta elevenes muligheter til å vise både basiskunnskaper og -ferdigheter og til å presentere problemstillinger for elevene med ulik grad av kompleksitet og delkompetanser. Flere mindre oppgaver av ulik type kan øke reliabiliteten og bidra til å få en god balanse mellom disiplinfaglige rammer, skolefagenes tradisjoner, samfunnsrelevans og koblingen til hverdags- og arbeidsliv. Variasjon har dermed en verdi i seg selv. Mer variasjon kan gjøre det enklere å lage oppgaver som henger bedre sammen med

læreplanene.

## Valgmuligheter for elevene

Elevene kan allerede velge mellom ulike oppgaver i flere fag. Å kunne velge mellom flere oppgaver gir elevene større mulighet til å vise sin kompetanse. Samtidig kan det være en svakhet at noen elever tillates å velge et begrenset spekter innenfor ulike oppgavetyper. For eksempel kan elever i dag skrive kreative tekster på norskeksamen, mens andre sjangrer som saktekster eller analyse av skjønnlitteratur kan velges bort. Elevene bør kunne velge ulike oppgaver, samtidig bør andre deloppgaver av ulik art være obligatoriske for å sikre at ulike deler av læreplanen prøves til eksamen.

I Kunnskapsgrunnlaget vises det for øvrig til noen sentrale forhold som er viktige når vi skal prøve kompetanse til eksamen utover det som allerede er nevnt over:

- I kompetansebaserte eksamener kan oppgavene bestå i å løse og evaluere problemstillinger fra det virkelige liv gjennom caser eller scenarioer i fag, med tilpasninger ut fra fagenes egenart.
- Kompetansebaserte eksamener er krevende å utvikle, gir større rom for tolkning, og dette kan gjøre det vanskelig å vurdere. Det vil derfor være behov for å utvikle eksempeloppgaver og forhåndsdefinert måloppnåelse ved hjelp av tydelige kriterier, inkludert løsningsforslag og sensorveiledninger.

## Anbefaling

Eksamen må inneholde

- flere ulike oppgavetyper for å sikre en gyldig og pålitelig prøving av kompetanse i tråd med fagfornyelsen
- oppgavetyper med en kombinasjon av obligatoriske og valgfrie oppgaver

## 3.2. Tverrfaglige temaer i fagfornyelsen

Samfunnet står foran mange utfordringer som krever bruk av kunnskap og ferdigheter fra flere fag for å få en helhetlig forståelse. Tverrfaglig arbeid gjør det mulig å se et tema fra forskjellige perspektiver og dermed å øke både forståelse av enkeltdeler og helheten. Dette praktiseres allerede i opplæringen i dag, og med

Kunnskapsløftet ble det innført tverrfaglige praktiske eksamener på yrkesfaglige utdanningsprogrammer.

Den overordnede delen av fagfornyelsens læreplaner framhever nå på klart vis at elevene skal jobbe med tre tverrfaglige temaer i fagene. Disse er demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring. Dette er samfunnsaktuelle og fagovergripende temaer som er ansett som viktige for samfunnet i dag og i framtiden. Temaene er imidlertid ikke egne fag, men skal prioriteres i alle fag der det er relevant.

Disse temaene skal integreres i læreplanene på fagets premisser og vil gi elevene mulighet for å se temaene fra ulike perspektiver og oppdage sammenhenger på tvers av fag, noe som gir anledning til å utvikle dypere forståelse av (få en dybdelæring i) temaene.

Når det gjelder eksamen, er statusen til de tverrfaglige temaene uklar. Etter eksamensgruppas mening er det viktig å skille mellom tverrfaglighet på tvers av fag og de tverrfaglige temaene innen et fag. De tverrfaglige temaene skal ligge til fagene, legges til fagenes kompetansemål der det er relevant, og gjenspeiles i eksamen i tråd med læreplanen. Grunnlaget for vurdering til eksamen er fagenes kompetansemål. Et spørsmål her er hvorvidt eksamen skal og bør ivareta de tverrfaglige temaene. En løsning er at de tverrfaglige temaene kan tas inn på en hensiktsmessig måte i eksamen i det enkelte fag. En annen mulighet er at eksamen tar utgangspunkt i de tverrfaglige temaene – men dette innebærer i så fall en endring i hva eksamen skal være.

Det er også mulig å se for seg tverrfaglige eksamener med utgangspunkt i andre temaer i tillegg til de tre tverrfaglige temaene i fagfornyelsen, som eventuelt kan erstatte eller supplere eksamen i enkeltfag. For eksempel har vi erfaringer fra dette på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Alle elever i et yrkesfaglig utdanningsprogram på Vg2 kommer opp i en obligatorisk praktisk tverrfaglig eksamen som omfatter de felles programfagene på Vg2. Det som skiller de yrkesfaglige utdanningsprogrammene på Vg2 fra de andre utdanningsprogrammene, er at de felles programfagene på Vg2 i stor grad henger sammen og utgjør ulike perspektiver på eller deler av et fag. Den tverrfaglige eksamenen gir dermed mulighet til å prøve helheten og programfagene i sammenheng.

UH-sektoren har ikke tilsvarende rammer for eksamen som det grunnopplæringen og den videregående opplæringen har, og det finnes derfor en bredere erfaring fra eksamensformer i disse utdanningsnivåene som man kan ta lærdom av.

Vurdering av tverrfaglig eksamen kan være krevende fordi kompetansemålene er knyttet til læreplanen i det enkelte fag. Det vil være en fordel om sensor har vurderingskompetanse i flere av de involverte fagene. Sensur av en tverrfaglig eksamen vil kreve rammer og krav til hvem som skal vurdere hva. Hvis eksamen skal kunne ut i én felles karakter, bør det utvikles tydelige kjennetegn på måloppnåelse som også sikrer en meningsfull vektning. Hvis en tverrfaglig eksamen derimot skal kunne ut i karakter i hvert av fagene som inngår i eksamen, må den kompetansen som vises på eksamen, vurderes ut fra læreplanen i det involverte faget. Tverrfaglig eksamen vil også forutsette at elever og lærere har tilstrekkelig erfaring med å jobbe tverrfaglig i opplæringen.

## **Anbefaling**

Å innhente erfaringer fra tverrfaglige eksamener i Vg2 på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene og fra UH-sektoren, og å vurdere utprøvinger av tverrfaglig eksamen både i grunnskolen og i videregående opplæring

## **4. Teknologisk utvikling og eksamensordningene**

Digital teknologi kan påvirke eller endre forskjellige områder ved eksamen, som skissert i *Kunnskapsgrunnlaget for evaluering av eksamensordningen* (2019). Dette gjelder blant annet eksamensadministrasjon, eksamensformatet og eksamensinnholdet samt sensur og bruk av hjelpemidler. Digitalisering i seg selv fører ikke til bedre eksamener, men det er viktig å bruke de mulighetene som ligger i ulik digital teknologi, til å styrke eksamenskvaliteten. Det vil også styrke elevenes opplevelse av eksamen som en relevant vurderingsform hvis eksamen i større grad samsvarer med de digitaliserte opplæringssituasjonene og vurderingsmåtene de møter ellers i opplæringen. I dette kapitlet vil eksamensgruppa i hovedsak foreslå endringer knyttet til eksamensformatet og eksamensinnholdet samt knyttet til bruken av hjelpemidler og digitale løsninger som kan støtte sensorene i vurderingsarbeidet.

### **4.1. Nye eksamensformater**

Digitalisering av eksamen åpner for nye formater både i forberedelsesdelen, eksamensoppgavene og oppgaveleveringen. Slike formater kan for eksempel være lydfiler, video og multimodale tekster samt interaktive oppgaver. Mye av dette er blitt vanlig i grunnopplæringen. I tillegg gjør den teknologiske utviklingen det mulig å dokumentere ulike typer muntlig kompetanse. De digitale formatene kan bidra til å utforme eksamensoppgaver som er mer variert, mer sammensatte og dermed mer gyldige og pålitelige, jf. anbefalingene i 2.1.

Samtidig kan en teknisk og mer kompleks prøvekontekst innebære en høyere risiko for tekniske feil eller forstyrrelser. Tilgangen på ulike former for digitalt utstyr i norske skoler er generelt god. Å utnytte mulighetene for å bedre kvaliteten på og mer effektivt gjennomføre eksamen forutsetter tilstrekkelig digital kompetanse hos skoleeiere, skoleledere, merkantilt/administrativt personale, lærere, elever, oppgaveutviklere og de som digitaliserer eksamen. Eksamensvakt er en rolle som med fordel kan nyanseres for å signalisere at

det er behov for å gi teknisk støtte til elevene under eksamensgjennomføringen, for eksempel ved å skille mellom følgevakt og teknisk eksamensvakt.

Rettferdighet innebærer at elevene har lik tilgang til relevant teknisk utstyr og til god opplæring i hvordan disse brukes på faglig relevante måter gjennom opplæringen. Det er viktig at en digitalisering av eksamen ikke fører til at vi i mindre grad måler fagets kompetansemål og i større grad måler elevens digitale ferdigheter.

### **Anbefalinger**

- Å bruke det nye gjennomføringssystemet til å prøve ut, evaluere og legge til rette for bruk av ulike relevante digitale formater til forberedelsesdel, eksamensoppgave, innlevering og sensur – dette som et ledd i den helhetlige kvalitetssikringen av eksamen og sensur.
- Å iverksette tiltak for å utvikle læreres og sensorers vurderingskompetanse, når eksamen og deler av sensuren digitaliseres, for eksempel gjennom faglig etter- og videreutdanning.
- Å iverksette kompetansehevende tiltak knyttet til skoleeiere, skoleledere, merkantilt/administrativt personale, lærere, skolens tekniske personale og eksamensvakter for å sørge for en sikker og forutsigbar gjennomføring for elevene.

## **4.2. Nytt innhold**

Teknologiutviklingen kan påvirke skolens innhold både gjennom hvordan opplæring skjer, og ved å endre det faglige innholdet. Teknologi er et vidt begrep og er ivaretatt på ulike måter i egne kompetansemål i flere fag i fagfornyelsen, for eksempel gjennom programmering i matematikkfaget, digitale tekstformer i norskfaget, programmer som løser eller simulerer naturfaglige problemstillinger i naturfag, og kildekritisk kompetanse i samfunnsfag. Teknologi er altså definert som fagkompetanse i flere læreplaner.

Samtidig utgjør digitale ferdigheter én av de fem grunnleggende ferdighetene i læreplanene, og beskrivelsen av disse ble revidert i 2017. De grunnleggende ferdighetene er nødvendige forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsniv. De grunnleggende ferdighetene er ikke definert som en egen fagkompetanse eller skolefag, men kommer til uttrykk i kompetansemålene, enten implisitt eller eksplisitt. I fagfornyelsen får samfunnsfag et særskilt ansvar for de digitale ferdighetene.

Både digitale ferdigheter og kompetansemål med fagkompetanse innenfor teknologi kan prøves på eksamen,

men på ulike måter. Gitt at digitale ferdigheter er en naturlig del av grunnlaget for læringsarbeid og hvilke metoder elevene velger å løse ulike problemstillinger og oppgaver med, skal de kunne bruke disse ferdighetene aktivt på eksamen der det er relevant.

## **Anbefaling**

Eksamen må gjenspeile og prøve både digitale ferdigheter slik de kommer til uttrykk i kompetansemålene, og kompetansemål relatert til digital teknologi innenfor fagene

### **4.3. Digitale hjelpemidler**

Teknologistøtte gjør det mulig å bruke ulike digitale hjelpemidler i eksamenssituasjonen, i form av for eksempel tilgang til åpent internett, lese- og skrivestøtte eller fagspesifikk programvare.

Nasjonale føringer for nettbaserte hjelpemidler til eksamen<sup>5</sup> gir elevene i grunnskolen og videregående opplæring tilgang til et avgrenset antall nettbaserte hjelpemidler under sentralt gitt eksamen. Det å orientere seg i ulike typer informasjon er en del av fagkompetansen. Det er derfor viktig å inkludere kildevurdering som en del av eksamensinnholdet uten å gå for langt ved å redusere eksamen til en prøve i åpent internett.

Dagens begrensning i tilgangen til hjelpemidler på eksamen handler først og fremst om å sikre at det er elevenes kompetanse som blir prøvd. De nasjonale føringene innebærer at skoleeiere i samarbeid med skoleledere skal sørge for at elevene har tilgang til et minimumsantall, samt at det er satt et øvre tak for antall nettbaserte hjelpemidler. Føringene er ment å sikre en mest mulig rettferdig og lik eksamensgjennomføring ved at elevene skal ha tilgang til kjente hjelpemidler som benyttes i opplæringen. Dette innebærer i sin tur at skoler vil ha ulik tilgang til nettbaserte hjelpemidler.

En utfordring er også at det fortsatt er lite tilgjengelige digitale hjelpemidler/ressurser på de samiske språkene (jf. innspill fra referansegruppa), og en problemstilling er hvordan skoleeier kan sikre at disse elevene får likeverdig tilgang på hjelpemidler.

Eksamensgruppa mener at disse lokale variasjonene gir en opplevelse av urettferdighet, samtidig vil en for rigid standardisert tilgang til hjelpemidler bryte med prinsippet om lokalt handlingsrom, fritt valg av læremidler og metodefrihet. Det vil også kunne føre til at elever som har hatt tilgang til en gitt ressurs under opplæring, ikke har samme tilgang på eksamen.

For sensorer er det svært tidkrevende å sette seg inn i hvilke spesifikke hjelpemidler eller ressurser som

brukes på den enkelte skole. Tidsressursene sensorer har til rådighet, er knappe og ble fastlagt før innføring av utvidet tilgang til hjelpemidler. En oversikt over hvilke hjelpemidler elevene har brukt, vil kunne lette sensorenes arbeid.

Det er med andre ord behov for tydelige nasjonale retningslinjer samtidig som det er frihet innenfor rammen av disse retningslinjene.

## **Anbefalinger**

- Å videreføre bruk av hjelpemidler på eksamen og presisere de nasjonale føringene for tilgang til digitale hjelpemidler – særlig de nettbaserte ressursene – for å oppnå mest mulig rettferdig og lik eksamensgjennomføring og sensur på tvers av kommunene/ fylkeskommunene.
- Å vurdere om enkelte eksamener, eller deler av eksamener i enkelte fag har behov for mer begrenset eller økt tilgang til hjelpemidler, eller bør besvares uten hjelpemidler. Fagets egenart og kompetansemål i læreplanen bør tillegges vekt når dette skal vurderes.

---

5) For videregående skole: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/nasjonale-foringer-for-nettbaserte-hjelpemidler-til-sentralt-gitt-skriftlig-eksamen-i-videregaende/>

For grunnskolen: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/nasjonale-foringer-for-nettbaserte-hjelpemidler-til-sentralt-gitt-skriftlig-eksamen-i-grunnskolen/>

## **5. Eksamensordninger i fagfornyelsen**

### **5.1. Eksamensordninger**

Dagens eksamensordninger er skriftlig, muntlig, muntlig-praktisk, praktisk, og det skilles mellom sentralt og

lokalt gitte eksamener.

## **Dagens eksamensordninger (jf. §§ 3-28, 3-29, 3-30)**

### **Sentralt gitt eksamen**

Eksamensordningen fastsettes av Utdanningsdirektoratet og er i dag:

- skriftlig eksamen – 5 timer

### **Lokalt gitt eksamen**

- skriftlig eksamen – inntil 5 timer
- muntlig eksamen – inntil 30 minutter per kandidat
- muntlig-praktisk eksamen – inntil 45 minutter per kandidat
- praktisk eksamen – inntil 5 timer

Grunnskolen har kun muntlig eksamen.

Et viktig spørsmål er om denne inndelingen er hensiktsmessig etter fagfornyelsen. I Kunnskapsgrunnlaget framgår det at eksamensordningene innenfor dagens rammer gir ulike muligheter for å prøve kompetanse. For eksempel kan kortere tidsramme og bruk av bare én eksamensform avgrense muligheten til å prøve kompetanse. I noen tilfeller kan det også være vanskelig å prøve elevens lese-, skrive- og muntlige, regne- og digitale ferdigheter i faget med bare én eksamensform.

I tråd med anbefalingene i punkt 2.1 er det ønskelig å øke variasjonsbredden i hvordan elevene viser kompetansen sin. Flere deler og forskjellige oppgavetyper på en eksamen kan styrke dette. I tillegg bør eksamensordninger legge til rette for at eksamensformer kan kombineres. Alle eksamensformer og -ordninger skal være på fagets premisser. Prøveformene må tilpasses kompetansemålene i læreplanen, og valget av eksamensform eller -ordning i det enkelte fag bør derfor ta utgangspunkt i dette.

### **5.1.1 Sentralt gitt eksamen**

Ved sentralt gitt eksamen fastsetter Udir hvordan eksamen i det enkelte faget skal organiseres, jf. forskriften § 3-28. Denne eksamenen har (til nå) vært skriftlig og varer normalt i fem timer. Eksisterende



oppgaveformater for sentralt gitt skriftlig eksamen inkluderer hjelpemidler, todelte eksamener og deler med åpent internett. Det er vanlig at eksamenen består av flere oppgaver som samlet sett dekker en bredde av kompetansemål i læreplanen. Nåværende rammer for sentralt gitt eksamen gir relativt stort mulighetsrom for å videreutvikle sammensatte og varierte oppgaveformater som er i tråd med anbefalingene i punkt 2.1.

## 5.1.2 Lokalt gitt skriftlig eksamen

Lokalt gitt skriftlig eksamen er beskrevet i §§ 3-20 og 3-30. Denne ordningen gjelder for noen fag i videregående opplæring. Fylkeskommunen er ansvarlig for å utvikle eksamensoppgaver. Fylkeskommunene organiserer dette på ulike måter, blant annet gjennom interkommunale samarbeid i oppgavelaging og sensurering. Denne typen samarbeid kan bidra til en mer felles forståelse om og større likhet i hva som prøves til eksamen, og kan være ressursbesparende.

Faglærer er pliktig til å utforme forslag til oppgaver og er som regel sensor ved lokal gitt eksamen rettet mot egne elever. Denne eksamenen vil derfor være tettere koblet til opplæringen i faget enn ved sentralt gitt eksamen. Et aspekt ved regionale/nasjonale samarbeid om oppgaver til lokal gitt skriftlig eksamen er at færre faglærere involveres i selve oppgaveutviklingen. Dette innebærer en økt sentralisering ved at oppgavene til eksamen blir mindre «lokale» og «fjernere» fra det som skjer i klasserommet. En større sentralisering av oppgaveutviklingen fordrer også en viss forutsigbarhet i oppgavetyper, slik at den er kjent for alle faglærere i forkant av eksamen for at de skal kunne forberede elevene på en best mulig måte.

En tilbakemelding fra læreplangruppene er at de ønsker seg en mer sentral styring på lokale eksamener generelt, for eksempel gjennom sentrale føringer som legger til rette for utvikling av likeverdige oppgaver. Begrunnelsene er at dette kan øke kvaliteten på og tilliten til eksamen.

Eksamensgruppa mener det bør vurderes om det er hensiktsmessig å videreføre lokalt gitt skriftlig eksamen, spesielt hvis den lokalt gitte skriftlige eksamenen utarbeides i landssamarbeid eller større regionale samarbeid og i form begynner å nærme seg en sentralt gitt skriftlig eksamen. Et alternativ er at alle skriftlige eksamener i regelen er sentralt gitt og sensureres av to eksterne sensorer. Dette vil medføre en mer lik organisering av de skriftlige eksamenene og trolig sikre en mer reliabel vurdering av elevenes besvarelse. En slik løsning fordrer imidlertid at det tas høyde for hvordan yrkesretting i fellesfagene ved skriftlig eksamener på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene kan ivaretas på en god måte. Det bør også tas høyde for at det kan være fag som i dag har lokalt gitt skriftlig eksamen, der skriftlig-muntlig og/eller muntlig-praktisk eksamen er et mer egnet eksamensformat enn sentralt gitt skriftlig eksamen.

En endring av lokalt gitt skriftlig eksamen som skissert i avsnittet over, vil da medføre at lokal gitt eksamen vil bestå av muntlig, muntlig-praktisk og praktisk.

### 5.1.3 Muntlig eksamen og muntlig-praktisk eksamen

Ved både muntlig eksamen og muntlig-praktisk eksamen skal eksamineringen gi kandidaten anledning til å vise kompetanse i så stor del av faget som mulig, men ulike tidsrammer og føringer for forberedelsen gir ulikt utgangspunkt.

Muntlig eksamen har en tidsramme på inntil 30 minutter per kandidat. Etter dagens ordning skal eksamen gjennomføres med en obligatorisk forberedelsesdel, der kandidaten skal få oppgitt et tema eller en problemstilling 24 timer før selve eksamen. Denne skal forberedes og presenteres i eksamenstiden. Kandidaten kan i tillegg prøves i flere relevante deler av læreplanen enn det som kan leses direkte ut av en eventuell forberedelsesdel. Selve forberedelsesdelen skal ikke inngå i vurderingsgrunnlaget, men den faglige kompetansen eleven viser gjennom den måten temaet/problemstillingen presenteres på, er en del av vurderingsgrunnlaget.

Tidsrammen ved muntlig eksamen kan begrense muligheten for å prøve samlet kompetanse, jf. beskrivelsen i punkt 2.1. I tillegg gir dagens bestemmelser om at eleven skal presentere tema eller problemstilling på selve eksamen, føringer for organisering, tidsdisponering og innhold i muntlig eksamen. En forberedt presentasjon gjør det mulig for elevene å velge en faglig inngang på temaet og problemstillingen på den muntlige eksamen. For en del elever kan det å ha regi på oppstarten av eksamen bidra til å gi forutsigbarhet og trygge rammer for eksaminasjonen. For andre elever kan kravet om presentasjon begrense anledningen til å vise kompetanse. I mange tilfeller kan det være like relevant at elevene forbereder til en samtale med sensorene og selv får velge hvilken form denne skal ha.

Eksamensgruppa mener at det ikke bør være obligatorisk med presentasjon til muntlig eksamen, noe som vil gi elevene og sensorene en større fleksibilitet med hensyn til hvordan både forberedelsestiden og eksamenstiden kan brukes på mest hensiktsmessig måte. For at muntlig eksamen i større grad skal kunne gi grunnlag for bredere prøving og på ulike måter, bør mulighetene i denne ordningen utnyttes og ikke begrenses. På muntlig eksamen i naturfag på 10. trinn er det for eksempel et krav om eksamen skal gjennomføres med et praktisk innslag. Å tydeliggjøre hva som kan inngå i en muntlig eksaminasjon, er viktig, for eksempel bør det åpnes opp for en mer praktisk anvendelse av kunnskap til muntlig eksamen enn i dag.

Dagens *muntlig-praktiske eksamen* skal vare inntil 45 minutter og er en kombinasjon av muntlig eksamen og praktisk eksamen. Kombinasjonen av to eksamensformer og en økt tidsramme gir større rom for å bruke ulike oppgavetyper som inkluderer praktisk anvendelse av kunnskap og ferdigheter. Denne eksamensformen imøtekommer dermed i større grad kravene til en bredere prøving av kompetanse enn muntlig eksamen. Muntlig-praktisk eksamen er imidlertid ikke benyttet i like stor grad som muntlig eksamen. En årsak til dette

kan være uklarerheter rundt hvordan begrepet «praktisk» skal forstås, og om det passer i det enkelte fag og med kompetansemålene i faget. «Praktisk» bør tolkes bredere enn det er tradisjon for i dag, og det bør gjøres klart hva som ligger i dette begrepet. «Praktisk» kan for eksempel forstås som å anvende kunnskaper og ferdigheter i faget. Eksamensgruppa mener at det bør vurderes om flere fag bør ta i bruk denne eksamensformen istedenfor muntlig eksamen.

#### **5.1.4 Skriftlig-muntlig eksamen**

Flere læreplangrupper har gitt innspill om at de ønsker skriftlig-muntlig eksamen i sitt fag, noe som er utenfor dagens ordninger. Denne eksamensordningen kombinerer skriftlig eksamen med en muntlig eksamen, noe som gir mulighet til en prøving av samlet kompetanse. I fremmedspråk, for eksempel, må elevene vise kompetanse i alle språkferdigheter, det vil si lytting, lesing, skriving, muntlig produksjon og spontan samhandling. Ved å kombinere en sentralt gitt skriftlig oppgave med lokal gjennomføring og sensur kan behovet for sentral kvalitetssikring og lokal tilpasning ivaretas.

Erfaringene fra utprøvingen av denne kombinerte eksamensformen i fremmedspråk nivå I i 2015–2016 viste at den ble godt mottatt av lærere, elever og av dem som administrerer eksamen ved skoler og i fylkeskommuner. Samtidig viste utprøvingen at denne eksamensformen kan være administrativt krevende når det gjelder organisering og gjennomføring av eksamen. Uttalelsene fra skolene viste at forslaget fikk bred oppslutning. Ny digital gjennomføringsløsning vil i tillegg kunne effektivisere den administrative biten av eksamen og åpne for ulike løsninger for gjennomføring og innlevering. En kombinert skriftlig-muntlig eksamen med én karakter er heller ikke ukjent i Norge. I Reform 94 hadde C-språk 1, som timetallmessig tilsvarer dagens fremmedspråk nivå I, denne eksamensmodellen. Den skriftlige delen var på 90 minutter og var sentralt gitt.

#### **5.1.5 Praktisk eksamen**

Denne eksamensordningen brukes i dag på Vg2 i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene og er en obligatorisk tverrfaglig eksamen. Tidsrammen er på inntil fem timer. Praktisk eksamen kan anses som en rammeeksamen som gir stort handlingsrom for prøving av kompetanse. Dette er en eksamensform som så langt ikke har vært brukt i andre fag, men som kan være relevant å bruke i flere fag med kortere tidsramme.

## Anbefalinger

- Sentralt gitt skriftlig eksamen videreføres.
- Lokalt gitte skriftligeksamener bør omgjøres til sentralt gitt eksamen i tråd med fagets behov.
- Å vurdere om lokalt gitt muntlig-praktisk eksamen kan erstatte muntlig eksamen i flere fag.
- Kombinert skriftlig-muntlig eksamen med sentralt gitt skriftlig og lokalt gitt muntlig del, samt felles føringer for sensur, bør innføres som ny ordning.
- Kravet om obligatorisk presentasjon til muntlig eksamen bør utgå.

## 5.2. Forberedelse

På sentralt gitt skriftlig eksamen er det forberedelse i flere fag, men ikke i alle. Muntlig eksamen skal gjennomføres med forberedelse der kandidaten skal få oppgitt et tema eller en problemstilling 24 timer før eksamen. Fylkeskommunen bestemmer om de andre lokalt gitte eksamenene (muntlig-praktisk, skriftlig, praktisk eksamen) skal gjennomføres med forberedelse. Denne forberedelsesfasen kan vare i inntil to dager. Det er med andre ord ulike føringer for muntlig eksamen enn det er for muntlig-praktisk, praktisk og skriftlig eksamen.

Forberedelsesdelen til eksamen er et pedagogisk grep ved å gi elevene tema/problemstillinger i forkant som kan bidra til å minimalisere overraskelsesmomentet på eksamen og gi en retning for arbeidet i forberedelsen. I en del av fagene kreves det at eleven skal lese flere dokumenter. Ved å få dette i forkant reduseres tiden som må brukes til gjennomlesing i selve eksamenssituasjonen.

Forberedelse er en måte å prøve anvendelsesaspektet i kompetansebegrepet på og gir mulighet til å gjenskape prosesser som skjer i opplæringen, for eksempel gjennom å bearbeide, tolke og/eller utvikle løsningsforslag. Dybdelæring og det nye kompetansebegrepet innebærer for eksempel at en metode utviklet i et tema skal kunne overføres og anvendes på andre og nye temaer, og at dette kan skje i individuelle læringsprosesser eller i et samarbeid. Elever kan også vise kompetanse gjennom å reflektere over egen læring og forståelse med utgangspunkt for eksempel i arbeid gjort i forberedelsesdelen. Et kvalitetstegn ved eksamen bør være at den fører til læring, selv om dette ikke er en egen målsetting. Som vist i Kunnskapsgrunnlaget kan en forberedelsesdel også styrke elevinvolvering og elevens aktive rolle under eksamen. Dette er sentrale aspekter i fagfornyelsen.

Forberedelsesdelen skal ikke inngå i vurderingsgrunnlaget, jf. forskriften. Eksamensgruppa mener det bør være enda tydeligere hva som skal inngå i vurderingsgrunnlaget til eksamen med forberedelsesdel.

Forberedelsen og eksamensdelen er en del av årstimetallet, og forberedelsen skal gjennomføres som en obligatorisk skoledag der alle hjelpemidler er tillatt, og elevene har rett på et pedagogisk tilbud fra skolen, jf. forskriften og Udir 2-2014. I rundskrivet presiseres det at eleven skal møte på skolen og ha tilgang til veiledning fra en faglærer. Forberedelsen bør veilede og hjelpe elevene til å se sammenhenger mellom tema eller problemstilling og læreplanen. Forberedelsen er på den ene siden en skoledag der elevene har rett til et pedagogisk tilbud, samtidig som det ikke skal skje undervisning. Eksamensgruppa mener at hvilken rolle faglærer skal ha under forberedelsestiden, må tydeliggjøres.

Forberedelsesdelen gir elevene mulighet til å forberede seg alene og/eller i samarbeid med andre. Vurderingen av eksamen skal gjøres på et individuelt grunnlag, og det kan derfor være ulikt hvor mye eleven ønsker å samarbeide med andre i en eksamenssituasjon. I tillegg er det en utfordring å rigge til for at alle elever får tilgang til et potensielt fruktbart samarbeid. Eksamensgruppa anbefaler derfor ikke at det innføres krav om samarbeid som en del av forberedelsestiden. Det er likevel viktig å legge til rette for samarbeid, slik at de som ønsker dette, kan få samarbeide. Skoleeiere bør derfor i større grad tilrettelegge for dette. Dette gir også et signal til elevene om betydningen av samarbeid.

En problemstilling knyttet til forberedelse er om noen elevgrupper får fordeler når store deler av forberedelsen kan tas hjemme. Selv om det kan være utfordrende for skoleeiere/skolen å organisere forberedelsesdelen på skolen, veier argumentet om økende sosiale forskjeller ved forberedelse hjemme tungt. Det er derfor vesentlig at alle elevene har tilgang til hjelp og støtte i forberedelsesdelen, men vi må samtidig ta høyde for at noen elever jobber best hjemme med forberedelser. En del av forberedelsen bør derfor skje på skolen, men det bør vurderes om skolene må tilby et frivillig tilbud om forberedelse på skolen i tillegg. Skoleeiers/skolens ansvar for hva de skal tilby elevene, bør presiseres.

Dagens ramme for forberedelsesdelen er inntil to dager. Tiden som settes av til forberedelse, bør tilpasses formålet. Å utvide tidsrammen for forberedelsesdelen kan gi mulighet til å gi mer omfattende oppgavetyper/caser som elevene jobber med over en viss tidsperiode. Dette kan være relevant i enkelte fag og/eller trinn. Samtidig kan dette være vanskelig å gjennomføre i alle eksamensfag eller hvis eleven skal opp til flere eksamener på samme tid. Det bør imidlertid vurderes å prøve ut lengre forberedelsestid med mer omfattende oppgaver som kan gi grunnlag for å videreutvikle eksamensformatet.

## **Anbefalinger**

- Forberedelsesdelen til eksamen videreføres, men formålet med forberedelse bør tydeliggjøres.
- Skoleeiers/skolenes ansvar og hva de skal tilby elevene, bør tydeliggjøres.
- Skolen må ha et pedagogisk tilbud til elevene i forberedelsesdelen for å forberede dem til

eksamen.

- Samarbeid bør ikke være en pålagt del av forberedelsen til eksamen, men skoleeier bør tilrettelegge for frivillig samarbeid.
- Det bør vurderes å åpne opp for å ta i bruk en lengre forberedelsestid enn i dag i fag der det er faglig begrunnet.

## 6. Kvalitetssikring av eksamen og sensur

### 6.1. Helhetlig rammeverk for kvalitetssikring av eksamen

Kunnskapsgrunnlaget konkluderer med at det er nødvendig med en mer helhetlig tilnærming til kvalitet i eksamenssystemet, tydeligere kvalitetskrav og mer systematisk forskning på eksamenskvalitet.

Kunnskapsgrunnlaget gjør rede for tre sentrale begreper vi kan anvende når vi snakker om eksamenskvalitet: validitet (gyldighet), reliabilitet (pålitelighet) og «fairness» (rettferdighet). Eksamenskvaliteten kan vurderes ved hjelp av disse begrepene, men må samtidig ses opp mot hva som er mulig når det gjelder praktisk organisering og gjennomførbarhet (håndterbarhet). Det er vanskelig å oppnå både høy validitet, reliabilitet, rettferdighet og håndterbarhet på samme tid. Omfanget av eksamensordningene vil derfor ha betydning for eksamenskvaliteten, både når det gjelder håndterbarhet, og med tanke på hvor stor del av skolens ressurser og av opplæringstiden som skal brukes på eksamen.

Eksamensgruppa vurderer validitet og rettferdighet som de viktigste kvalitetskriteriene for eksamen og ser på tilstrekkelig reliabilitet og håndterbarhet som uunnværlige forutsetninger. Kvalitetssikring av eksamen bør ses på og planlegges på en helhetlig måte.

I del 1.3 etterspør eksamensgruppa en mer helhetlig tilnærming til sluttvurderingen, standpunkt og eksamen og anbefaler å beskrive på et overordnet nivå de ulike delene som til sammen utgjør et helhetlig system for sluttvurdering. Det mangler også et helhetlig system for kvalitetssikring i alle ledd av forvaltningen.

Eksamensgruppa mener at det bør utvikles et nasjonalt (metodisk) rammeverk for å tydeliggjøre kvalitets- og innholds krav til eksamen, inkludert ansvar og roller. Et slikt rammeverk bør ta utgangspunkt i den

overordnede beskrivelsen av sluttvurderingssystemet (jf. del 1.3) og ha som målsetting å gi et felles utgangspunkt for å arbeide med kvaliteten på eksamen på alle nivåer. Selv om rammeverket nødvendigvis må være på et overordnet nivå og bør gi rom for lokale tilpasninger, vil det bidra til en felles forståelse for hvordan undersøke om kvalitetssikringen av eksamen skjer på en helhetlig måte. Et tydelig definert formål for eksamen er en forutsetning for å utvikle og ta i bruk et slikt metodisk rammeverk (også omtalt i 1.1).

Rammeverket bør være retningsgivende for både sentralt og lokalt gitt eksamen, inkludert strukturer og systemer for samarbeid for å oppnå at kvalitetssikringen av eksamen gjennomføres på en helhetlig måte uavhengig av eksamensform og på tvers av fylker. Hensikten er at disse strukturene støtter opp under profesjonaliseringen knyttet til eksamen og gir enkle og trygge rammer for utøvelse av profesjonelt skjønn og profesjonsutvikling. Rammeverket kan for eksempel også omtale prosedyrer for å sikre prøvenes validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet), som kan bidra til kvalitetssikring av eksamensoppgaver og vurdering.

Et rammeverk kan utvikles basert på for eksempel internasjonalt arbeid med rammeverk (AEA Europe 2017<sup>6</sup>; Stobart 2009; Europarådets CEFR-rammeverk<sup>7</sup>). I tillegg kan det være relevant å hente erfaringer fra

- Udirs retningslinjer for utvikling av eksamensoppgaver til sentralt gitt eksamen som utdyper forskriftens bestemmelser ([Rammeverk for eksamen, 2017](#))
- kommunale og fylkeskommunale retningslinjer for lokalt gitt eksamen

## **Anbefaling**

Utvikle et helhetlig rammeverk for kvalitetssikring av både sentralt- og lokalt gitt eksamen.

---

6) [https://www.aea-europe.net/wp-content/uploads/2017/07/SW\\_Framework\\_of\\_European\\_Standards.pdf](https://www.aea-europe.net/wp-content/uploads/2017/07/SW_Framework_of_European_Standards.pdf)

7) <https://rm.coe.int/1680459f97>

### **6.1.1 Tydeliggjøring av det overordnede ansvaret for eksamens kvalitet**

I forskriften er skillet mellom lokalt gitt og sentralt gitt eksamen knyttet til en administrativ fordeling av ansvaret for eksamen mellom stat og kommune/fylkeskommune. Rammene for eksamen er beskrevet i forskriften, men hvem som skal ha det overordnede ansvaret for å sikre kvalitet på eksamen, og hva dette består i, er i liten grad uttrykt klart. Dette er også noe ulikt formulert for sentralt gitt eksamen og lokalt gitt

eksamen. For sentralt gitt eksamen står det at Udir bestemmer hvordan eksamen i det enkelte faget skal organiseres, hvordan eksamensoppgavene skal være, og hvordan sensurordningene skal være (§ 3-28). For lokalt gitt eksamen er ikke dette presisert på samme måte.

Udirs, fylkeskommunenes og kommunenes overordnede ansvar for kvalitetssikring av eksamen bør presiseres i forskriften. En tydeliggjøring av ansvar vil være en forutsetning for å kunne følge opp et helhetlig rammeverk for kvalitetssikring av eksamen på alle nivåene.

### **Anbefaling**

Udirs, kommunenes og fylkeskommunens overordnede ansvar for å sikre kvaliteten på eksamen (eksamensoppgaver og sensur) presiseres.

## **6.2. Eksamens validitet**

Fagpersoner som utvikler eksamensoppgaver, bestemmer hvilke kompetansemål elevene skal prøves i til eksamen, og vurderer graden av kompleksitet de ulike oppgavene skal ha. En tilbakevendende problemstilling for oppgaveutviklere og sensorer er at vi ikke har tydelige nok definisjoner av eksamensinnholdet og vurderingskriteriene. Det er krevende både å utvikle oppgaver og kjennetegn på måloppnåelse og å vurdere kompetanse ut fra kompetanseorienterte læreplaner ettersom tolkningsrommet er stort. Eksamensgruppa mener at det er viktig å utvikle støtteressurser for tillagingen av gode eksamensoppgaver og kjennetegn til måloppnåelse i tråd med anbefalingene i punkt 2.1. Disse kan også bidra til mer systematisk arbeid for å skape tolkningsfelleskap slik at faglærerne kan balansere sitt faglige nivå mot andre læreres nivå.

Nytt kompetansebegrep krever diskusjoner om hvilke deler av kompetansebegrepet som skal være gjenstand for prøving til eksamen. Et viktig validitetsspørsmål er om eksamensoppgaver prøver det de har blitt utviklet for, og om eksamen i et fag prøver det samme over år, gitt at eksamensoppgaver er forskjellige. Kalibreringsprøver, piloteringer osv. kan bidra til å ivareta og sikre eksamens validitet.

### **Anbefalinger**

- Å utvikle støtteressurser og eksempeloppgaver i tråd med anbefalinger i punkt 2.1.
- Å utrede piloteringsordninger av eksamensoppgaver som kan sikre validiteten.



## 6.3. Sensur og tolkningsfellesskap

Et godt kvalitetssikringssystem bør sørge for kvalitet på en systematisk måte uavhengig av eksamensform eller om ansvaret for sensuren ligger på lokalt eller sentralt nivå. Tilstrekkelig reliabilitet er en forutsetning for kvalitet i vurderingsarbeidet. Kunnskapsgrunnlaget peker på at det er et viktig kvalitetskjenne tegn at en eksamensoppgave får samsvarende vurderinger av flere sensorer, slik at karaktersettingen ikke er preget av tilfeldigheter. Dette krever tydelige oppgaver med gode instruksjoner, tydelige vurderingskriterier og omfattende sensorskolering for å sikre tolkningsfellesskap, jf. anbefalingen i 5.1. En viss grad av variasjon i sensorenes vurdering er uunngåelig, men i et system der sensorene «skal diskutere seg fram til karakter» og i ulik grad kan støtte seg til tydelig definerte kvalitetskrav, vil det å legge til rette for et godt tolkningsfellesskap stå sentralt for å øke reliabiliteten i eksamen.

### 6.3.1 Sikre kvalitet i sensuren

Når det gjelder kvalitetskrav til prosessene rundt sensuren i regelverket, er ikke dette innrammet i like stor grad som kravene til sluttvurdering generelt. Det er for eksempel ikke beskrevet hvem som stiller krav til kvaliteten på sensuren og legger føringer for hvordan kvalitetssikringen av sensuren skal foregå.

Kunnskapsgrunnlaget peker på at vurderingspraksis varierer i fag, på tvers av sensorer, skoler og regioner. I tillegg har det tradisjonelt vært mer krevende i enkelte fag å beskrive hva som kjennetegner kompetanse, enn det har vært i andre fag.

Som en del av implementeringen av nye læreplaner er det derfor viktig å utvikle støtteressurser til eksamen, for eksempel nasjonale kjennetegn på måloppnåelse, mønsteroppgaver, eksempelsvar og prinsipper for helhetlig vurdering i det enkelte fag. Dette kan bidra til å gjøre forventningene til elevprestasjoner klarere. Dette kan også være en støtte i å utvikle et tolkningsfellesskap og bidra til en felles oppfatning av hva skolefaget skal være, og av hvordan innholdselementer skal vurderes etter fagfornyelsen.

Som en del av fagfornyelsen vil det utvikles veiledende kjennetegn på måloppnåelse til standpunktvurderingen i alle fagene på ungdomstrinn og i de gjennomgående fagene i videregående opplæring. Disse vil kunne være et utgangspunkt for å utvikle kjennetegn på måloppnåelse til eksamen. I tillegg bør det utvikles tilsvarende veiledende kjennetegn på måloppnåelse i de andre fagene.

Selv om veiledende kjennetegn og støtteressurser er viktige, er det minst like viktig hvordan disse brukes i praksis. De er et godt utgangspunkt, men vil ikke kunne fange opp kompleksiteten i vurderingsarbeidet. Et dilemma er også at jo mer vi spisser kriterier og innholdselementer, desto mer risikerer vi at disse kan framstå som standarder, noe som kan føre til økt «teaching to the test»-praksis. Dette kan også begrense forståelsen av at eksamen først og fremst er en prøving av kompetanse (bredde og dybde).

Veiledende kjennetegn på måloppnåelse og støtteressurser skal bidra til å støtte opp under lærernes profesjonelle skjønn i vurderingsarbeidet og at det dannes sterke tolkningsfellesskaper innad i profesjonen. Det blir dermed viktig at lærere får anledning til å delta på sensorskoleringer for å utvikle et felles vurderingsskjønn. Kompetente sensorer er en forutsetning for kvaliteten på vurderingene. Sensorskolering knyttet til sentralt gitt eksamen er av god kvalitet. Selv om skoleringen ikke er obligatorisk, møter de aller fleste sensorene opp til dette. Lærere og skoleledere opplever at de har stor nytte av sensorskolering, og mener at sensorenes erfaringer bidrar til å heve vurderingskompetansen ved skolen.

Eksamensgruppa mener at det kan være nyttig å bygge opp mer formaliserte strukturer og et system med sensorskoleringer også for lokalgitt eksamen. Formålet med slike strukturer bør være å fremme faglig utvikling og utvikle og sikre kvaliteten på lokalt gitt eksamen på en systematisk måte. Her kan sensorskoleringen også omfatte samarbeid om å lage eksamensoppgaver og mønsteroppgaver samt opplegg for gjennomføring. En forutsetning er at det settes av tid til dette arbeidet. Dette kan med fordel ses i sammenheng med krav til kvaliteten på sluttvurderingen i sin helhet, der det stilles krav til systematiske prosesser som sikrer kvaliteten også på standpunkt på tvers av skoler. Skoleeiere bør også legge til rette for arbeidet med kvalitetssikring av standpunkt karakterene for å styrke tolkningsfellesskapet.

Til grunnskolens eksamen oppnevnes det oppmenn innenfor hvert fag og hver region. I sensuren er oppmennes rolle å bistå Udir og fagnemndene med sensorskoleringer og å bidra til rettferdig sensur. En oppmann fungerer som en tredje sensor der de to oppnevnte sensorene ikke klarer å bli enige om vurderingen av en besvarelse. Oppmannen har da det avgjørende ordet i fastsettelse av karakteren. Denne ordningen ble også innført på norsk Vg3 i 2018 og medfører at utfordrende tekster blir lest av flere enn to sensorer. Ordningen har blitt svært godt mottatt og vil bli videreført. Eksamensgruppa mener denne ordningen bør innføres i flere eksamensfag i videregående opplæring.

Et helhetlig rammeverk for kvalitetssikring av eksamen (jf. 5.1) vil for eksempel kunne gi nasjonale retningslinjer som bidrar til mer systematisk arbeid på tvers av alle kommuner og fylkeskommuner for å utvikle et tolkningsfellesskap knyttet til økt reliabilitet og validitet til eksamen. Det kan vurderes om det bør utvikles et tilsvarende rammeverk for standpunkt vurdering.

## **Anbefalinger**

- Å tydeliggjøre krav for å sikre kvaliteten på sensuren til eksamen og stille krav om at skoleeier har et system for kvalitetssikring av standpunkt.

- Å utvikle støtteressurser for å styrke tolkningsfellesskap til eksamen i forbindelse med fagfornyelsen.
- Å styrke skolering av sensorer og tolkningsfellesskapet.
- Å utvide oppmannsfunksjonen til sentralt gitt eksamen for å styrke samsvaret og reliabiliteten.

### 6.3.2 Digital sensur

Teknologi kan på forskjellige måter brukes til økt metodisk kvalitetssikring. For eksempel kan automatisk skåring og tilbud av støtte til sensur av oppgaver, for eksempel vurderingskriterier, være tilnærminger som kan bidra til kvalitetssikring samt tidsbesparelse for egnede oppgavetyper. Et alternativ er å bruke sensorer på tvers av fylker gjennom å sensurere online. Dette vil kunne bidra til økt tolkningsfellesskap og gjøre det mulig å bevege seg bort fra skillet mellom lokalt gitt og sentralt gitt eksamen.

Digitalisering gir også mulighet for nye tilnærminger til sensurering som kan sikre god reliabilitet ved komplekse oppgaver, tilnærminger som ville vært for krevende å gjennomføre uten dagens teknologiske støtte. Et eksempel i denne konteksten er *comparative judgement*, det vil si at en sensor i arbeidet hele tiden sammenligner eksamener fra to studenter på en helhetlig måte, og at resultatet så blir sammensatt basert på en formel. Metoden er gammel, men fikk ny nytteverdi for eksamener etter at det ble utviklet programvare som støtter prosessen og bruken av denne metoden. Dette er en form for grupperelatert vurdering som krever at det er en betydelig størrelse på gruppa, og at sammenligningen skjer på oppgavenivå med den samme oppgaveformuleringen. Denne metoden kan være aktuell å utrede med tanke på om den brukes til å gi støtte i sensuren.

Digitalisering innebærer også en mulighet til at sensorer kjapt kan få en oversikt over i hvilken grad deres egen sensur er i tråd med andre sensorers. Det vil bidra til at sensor kontinuerlig kan sammenligne sin egen vurdering med fellesskapets vurderinger og dermed tydeligere se om det er avvik. Over tid kan dette bidra til mer systematisk kvalitetssikring av sensuren, men det vil også kunne bidra til at den enkelte sensor øker sin vurderingskompetanse.

#### Anbefaling

Det nye gjennomføringssystemet bør gi økt støtte til sensur som kan sikre reliabilitet.

Sensorskoleringen og tekniske løsninger for å hindre og sjekke juks og plagiat bør videreutvikles i tråd med endringer som følge av den teknologiske utviklingen.

## 7. Eksamens organisering

### 7.1. Trekkordningen

Trekkordningen ved eksamen innebærer at elever blir trukket ut i fag, jf. bestemmelser i rundskriv om trekk (Udir-2-2018). Elevene skal være eksamensforberedt i alle fag, men ikke kjent med hvilket fag eller hvilken eksamensform før offentliggjøring av trekk.

Trekkordningen i dag fastsetter

- hvor mange eksamener hver enkelt elev skal opp til på 10. trinn og på hvert enkelt trinn innenfor hvert utdanningsprogram i videregående opplæring. Den fastsetter også eventuell fordeling av skriftlige og muntlige eksamener.
- at det på Vg1 på studieforbereende utdanningsprogram og på Vg1/Vg2 i yrkesfaglig utdanningsprogram i videregående opplæring kun er et utvalg (20 %) av elevene som skal trekkes ut til eksamen
- at det er enkelte eksamener som er obligatoriske for alle, for eksempel skriftlig eksamen i norsk på Vg3 og praktisk tverrfaglig eksamen på Vg2 i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene

Kunnskapsgrunnet peker på både styrker og svakheter ved denne ordningen. Det å trekkes ut til eksamen kan ses på som en ekstra sjanse til å vise sin kompetanse og i beste fall forbedre karakteren. Hvis vi ser bort fra obligatoriske eksamener, er det imidlertid tilfeldig om elevene trekkes ut i fag de presterer sterkt i eller svakt i. Dessuten vil selve eksamensformen legge føringer for hvordan de kan vise kompetanse.

Disse tilfeldighetene kan oppfattes som urettferdige fra elevenes side. SSB har i tillegg nylig påvist at trekkordningen ved eksamen på Vg2 er en ulempe for de elevene som trekkes til skriftlig eksamen, fordi sjansen for å stryke øker betydelig, særlig når det gjelder elever med allerede lave karakterer fra før. Hvilke eksamensfag og antall eksamenskarakterer som står på vitnemålet, vil variere fra elev til elev på grunn av trekket. Dette kan gi uheldige utslag for gjennomsnittsberegningen og dermed elevens mulighet for opptak til

videregående opplæring og høyere utdanning.

Eksamensgruppa har diskutert mulige anbefalinger som kan bidra til å øke eksamens legitimitet, fra enkeltgrep som justerer dagens ordning, til å avvikle trekkordningen. Hovedformålet med å endre ordningen er uansett at fordelingen av eksamener skal oppfattes mer rettferdig av elever, foreldre og samfunnet enn dagens ordning.

Anbefalingene dreier seg om å se trekkordningen ut fra et større perspektiv som handler om rettferdighet, forutsigbarhet og praktisk organisering (håndterbarhet). Det vurderes om, og eventuelt hvordan, det er hensiktsmessig å bevare trekkordningen, og om vi kan styrke elevenes aktive rolle gjennom at elevene selv velger eksamensfag innenfor gitte rammer. Det gruppa forstår som dagens formål med trekkordningen, fakta om offentliggjøring av trekk og begrunnelse for å styrke elevenes aktive rolle rundt eksamen er beskrevet i forkant av selve anbefalingene.

### **7.1.1 Trekkordningenes formål**

Eksamensgruppa har ikke lyktes med å finne noen offisiell redegjørelse for begrunnelsene for trekkordningen. Vi mangler dermed informasjon om hvorfor denne ordningen ble opprettet, og de daværende argumentene. Begrunnelsen kan ha vært pragmatisk. Å gjøre et utvalg av elever kan anses som nødvendig for å ikke gå utenfor rammene for hva som kan gjennomføres, for å begrense ressursbruken, eller for å unngå en opphopning i fag. En annen begrunnelse kan ha vært fagpolitisk ved at ordningen sikrer at et bredt spekter av fag har status som «eksamensfag». Trekkordningen kan videre oppfattes som en form for ekstern motivasjon gjennom at elevene skal opprettholde innsatsen i faget mot slutten av skoleløpet, jf. Meld. St. 20 (2012–2013): «[D]e skal være eksamensforberedt.» En mulig negativ konsekvens av dette kan være at elevenes motivasjon flyttes fra fag som ikke har eksamen, til eksamensfag.

### **7.1.2 Offentliggjøring av trekket**

Trekket til eksamen offentliggjøres relativt kort tid før eksamen gjennomføres, med store variasjoner i faktisk tid til forberedelser. Dette kan oppleves som urettferdig og bidra til å øke stress hos elevene. Den partssammensatte arbeidsgruppa som ble nedsatt av Kunnskapsdepartementet for å vurdere organiseringen av skoleåret, konkluderte med at en lengre periode mellom offentliggjøring av trekket og eksamensdagen er

viktig for å oppnå en bedre planleggingsfase (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Dersom trekkordningen skal videreføres, støtter eksamensgruppa arbeidsgruppas konklusjon beskrevet i forrige avsnitt. Offentliggjøring av eksamensfag i tilstrekkelig tid før selve eksamensgjennomføringen reduserer betydningen av variasjon i forberedelsestid til eksamensfagene. Det vil også gi elevene tid til å konsentrere seg om helheten i fagene før de får en mer konkret problemstilling eller oppgave i en eventuell forberedelsesdel. På den annen side kan et tidligere trekk indirekte bidra til at eksamen vil styre opplæringen i enda større grad enn i dag. Dersom det er kjent hvilke elever som skal prøves i hvilke fag, tidlig i skoleåret, kan dette påvirke de faglige prioriteringene til elever og lærere slik at «eksamensfag» får høyere prioritet.

### 7.1.3 Involvere elevene aktivt i valg av eksamensfag

Elevmedvirkning er i dag sett på som en sentral del av et demokratisk skolesystem og er styrket i den nye overordnede delen i læreplanverket. Eksamensgruppa har diskutert om elevene bør kunne velge eksamensfag selv. Elevene velger i dag allerede programfagene de vil ha, og kan i noen fag også velge mellom ulike eksamensoppgaver. Eksamensgruppa har også anbefalt (jf. del 2.1 ovenfor) at elevene, i tillegg til obligatoriske oppgaver, bør kunne velge mellom ulike oppgaver i alle eksamensfag. I lys av trekkordningen har eksamensgruppa drøftet fordeler og ulemper med en ordning som fastsetter *antall* eksamener på gitte trinn, slik at fordelingen av eksamener oppfattes mer rettferdig av elever, foreldre og samfunnet enn ved dagens ordning, og som samtidig gir elevene, i noen grad, mulighet til å velge *hvilke* fag de skal komme opp i.

Valgfriheten vil bidra til å minske de uheldige konsekvensene ved å bli trukket ut i et tilfeldig fag samt utslaget det får for gjennomsnittsberegningen og dermed elevens utsikter for opptak til videregående opplæring og høyere utdanning. Styrkingen av elevens aktive rolle i fagfornyelsens verdigrunnlag kan også ses som et argument for å la elevene ta større del i beslutningen om hvilke fag de skal ha eksamen i. På 10. trinn skal elevene ha eksamen for første gang, og muligheten til å velge eksamensfag (lokalt og/eller sentralt gitt) kan redusere stressopplevelsen. Å bruke trekkordningen hovedsakelig som ekstern motivasjon er generelt vanskelig å forene med fagfornyelsens verdigrunnlag.

Mulige utfordringer med at elevene fritt velger eksamensfag, er at valget ikke dekker de ulike fagene tilstrekkelig og kan gi en skjev fordeling av kandidater på fag og/eller føre til at enkelte fag innen fagområder (for eksempel innen realfag eller samfunnsfag) under- eller overrepresenteres. Risikoen for at det skjer, må vurderes. Dagens trekkordning balanserer i noen grad denne risikoen. For å sikre en viss spredning på fag og gjennomførbarhet har eksamensgruppa derfor diskutert å la elevene velge eksamensfag innenfor gitte faglige rammer. Dette kommer også fram som et forslag i rapporten om organisering av skoleåret, særlig med tanke på programfag på Vg3, der en justering ikke vil innebære en betydelig endring i praksisen. Rammene bør i dette tilfellet ta hensyn til at to av tre programfag på Vg3 er en videreføring av fag eleven har

hatt på Vg2, og at det tredje programfaget kan være et programfag på Vg2-nivå. Det kan vurderes om det er kun fag på Vg3 som er videreført fra Vg2, som skal være gjenstand for valg.

Fag som i dag ikke har eksamen, bør etter eksamensgruppas mening, og i tråd med ønsker fra læreplangrubbene, bli inkludert i eksamensordningen. På lang sikt bør det etableres tiltak for å styrke tolkningsfellesskap på tvers av fag innen alle fagområder, dette for at tilliten til karakterene ikke skal svekkes og risikoen for over- eller underrepresentasjon av enkelte fag skal bli mindre.

Planleggingen og gjennomføringen av dagens eksamen medfører et stort administrativt arbeid på alle nivåer, spesielt på lokalt nivå. Å involvere elevene i valg av eksamen vil endre på en del av premissene for planleggingen av eksamen og kreve nye organisatoriske løsninger. Det vil derfor være nødvendig å se nærmere på ulike modeller for hvordan dette kan løses, og om det er praktiske og administrative forhold som bør legge premisser for rammene for en slik modell.

### **Anbefalinger**

- Å avvikle dagens trekkordning og erstatte den med en ordning der fordelingen av eksamener er mer retterferdig og forutsigbar
- Å kartlegge hvilke faglige og administrative konsekvenser det vil få hvis elevene selv velger eksamensfag.
- Å bruke kartleggingen som utgangspunkt for å utforme en ordning som gir elevene valgmuligheter innenfor tydelige faglige rammer på egnede trinn.

Norsk Lektorlag støtter ikke disse anbefalingene og tar dissens.<sup>8</sup>

---

*8) Norsk Lektorlags begrunnelse for dissens: Trekkordningen sikrer at elevenes kompetanse i alle fag kan kontrolleres og kvalitetssikres. Dersom eleven selv kan velge fag, risikerer vi at enkelte fag under- eller overrepresenteres, og at elevene vil velge eksamensfag av strategiske grunner for å oppnå best mulig resultat. Eksamens- og trekkordningen kvalitetssikrer rangering av søkere til videre utdanning, og vi risikerer å svekke tilliten til karakterene – også standpunktkarakterene. Fritt valg av eksamensfag kan presse frem opptaksprøver til høyere utdanning.*

## 7.2. Sluttvurdering og poengberegning

Standpunkt- og eksamenskarakterene ligger til grunn for poengberegningen som er grunnlaget for opptak til videre utdanning og inngangen til arbeidslivet, jf. del 1.1. Gitt at alle elever har rett til opptak til videregående skole, og gitt at arbeidsgivere vanligvis bruker mange forskjellige kriterier for å velge blant søkere, er de fleste utfordringene med poengberegning i praksis relatert til opptak til universitets- og høgskolesektoren. Her kan små marginer på vitnemålet få store utslag for studiemulighetene. Som følge må karakterene på vitnemålet samt poengberegningen gi et valid, pålitelig og rettferdig bilde av elevenes kompetanse.

Eksamensgruppa har identifisert to utfordringer i denne konteksten: 1) systematiske forskjeller mellom standpunkt- og eksamenskarakterer og 2) poengberegning:

1. Eksamen og standpunkt gir et komplementerende bilde av elevenes kompetanse. At en elev får ulike karakterer på de to vurderingene, er derfor ikke i seg selv et problem. Kjønnrelaterte forskjeller mellom eksamen og standpunkt, forskjeller mellom private og offentlige skoler, store og små skoler, høytpresterende og lavtpresterende skoler samt forskjeller på tvers av regioner viser imidlertid at det er systematikk i ulikheten mellom standpunkt og eksamen som ikke med rimelighet kan knyttes til elevenes sluttkompetanse (jf. Kunnskapsgrunnlaget). Vi har i dag lite innsyn i mulige årsaker til forskjellene, men kan i alle fall fastholde at slik systematikk gir elevene ulike muligheter til å få dokumentert sin kompetanse, noe som ikke er forenlig med tanken om rettferdighet ettersom slik variasjon kan slå ut som en kilde til ikke-fair konkurranse om studieplasser.
2. Antall og fordeling av karakterer på dagens vitnemål oppleves som urettferdig. Hvor mange eksamener en elev skal ta, på hvilket fagnivå, og hvilke karakterer som skal stå på vitnemålet, har utviklet seg over lang tid. Beregningsmodellen for poengberegning har tilsvarende utviklet seg og endret seg over tid, og hadde nok i sin tid gode begrunnelser. En gjennomgang av poengberegningen i dag viser imidlertid skjevheter:
  - *Antall karakterer per fag:* Det er forskjeller i antall karakterer per fag, for eksempel mellom norskfaget og matematikkfaget. Det er først og fremst språkfag som kan ha flere karakterer i standpunkt og eksamen. Dette innebærer at enkelte fag gis større betydning i grunnlaget for poengberegning. Dette kan gi utslag for den enkelte elev ved at fag de presterer godt eller dårlig i, har mange karakterer og dermed får større uttelling på vitnemålet. Den samlede gyldigheten i vitnemålet (dvs. bildet av elevenes samlede kompetanse) svekkes når vitnemålet inneholder skjevheter (f.eks. ved at norskfaget deles opp i mindre enheter som vurderes hver for seg), og der en del av ett fag teller like mye som et helt annet fag.
  - *Antall eksamener per kandidat:* I Vg1 er det kun 20 prosent av elevene som trekkes ut til eksamen. Disse elevene får da en ekstra karakter på vitnemålet med utslag for poengberegningen.
  - *Ulike nivåer i fag:* Privatistordningen gir elever muligheten til å strategisk erstatte fag på vitnemålet med andre fag. I flere fag er det mulig å få studiekompetanse uansett hvilket nivå i faget som velges (f.eks. kan matematikk 2P/2R, fremmedspråk og matematikk 1P erstatte standpunkt og



eksamen i 1T).

Det er vesentlig at karakterene på vitnemålet totalt sett gir en så rettferdig fordeling som mulig, der ikke enkelte fag gis mye større betydning gjennom antall karakterer enn andre. Forholdstallet mellom de ulike fagene/karakterene må være rimelig. Det er imidlertid vanskelig å komme med en spesifikk anbefaling til hvordan poengberegningen bør justeres uten en utredning, gitt at systemet for tilleggs poeng med mer har betydning for poengberegningen. Fagfornyelsens læreplaner har heller ikke fastsatt antall karakterer i fagene ennå, og endringer her vil ha betydning for balansen mellom fagene.

En kan tenke seg ulike modeller for å justere poengberegningen, blant annet å gjøre vektleggingen i tråd med antall timer, å slå sammen muntlig og skriftlig karakter i fag, å gi færre standpunktkarakterer i norsk eller å ha kombinert eksamen i hoved- og sidemål. Hvis tanken er at et fags egenart krever flere karakterer fordi fagene har ulik betydning, finnes det andre måter å løse dette på, for eksempel gjennom at disse ikke inngår som selvstendige karakterer, men at faget får et eget snitt. Når det gjelder vektning av fag ut fra timetall, vil denne modellen justere dagens overvekt av språkfag og dermed komme fram til en mer balansert poengberegning. Likevel bør det reflekteres over om dette er den beste modellen, gitt at fag med størst timetall da vil få størst betydning i poengberegningen. Det er også viktig at en ny modell justerer for at eksamener i et fag kan tas på ulike nivåer.

Eksamensgruppa ønsker å peke på at det er en mulighet å justere standpunktkarakteren i fag med eksamenskarakter, for eksempel ved at standpunktkarakter 4 i skriftlig norsk hovedmål og eksamenskarakter 5 i samme fag vil gi 4,5 i poengberegning på vitnemålet. Begge karakterer kan likevel stå på vitnemålet. Denne modellen ville også til en viss grad justere utfordringene vi har nevnt ovenfor, i kontekst av drøftingen rundt systematiske forskjeller mellom eksamen og standpunkt.

En annen tilnærming kan være å slå sammen standpunkt- og eksamenskarakteren og at dette til sammen gir informasjon om elevens kompetanse i faget. Dette kan redusere skillet mellom fag med og uten eksamen siden fag med eksamen i dag får en eller flere ekstra karakterer på vitnemålet. En slik tilnærming krever imidlertid at vektningen av standpunkt- og eksamenskarakteren må drøftes for å gjenspeile at eksamen ikke er likestilt med standpunkt i prøvingen av kompetanse, jf. punkt 2.2.

I denne konteksten mener eksamensgruppa at det kunne være formålstjenlig å drøfte nye modeller for utstedelse av vitnemål når en elev stryker i ett fag – for eksempel dersom man begrenser antall ganger man kan ta opp igjen et fag man har strøket i, gjennom å begrense privatistordningen som forbedringsprøve. En annen problemstilling er økningen i spesielle krav som stilles for opptak til mange av studiene, gitt den økende spesialiseringen i universitets- og høgskolesektoren.

## **Anbefalinger**

- Å foreta en helhetlig gjennomgang av grunnlaget for hva som skal inngå i vitnemål og poengberegning, og av hvilke utslag ulike tilnærminger vil gi for opptak til universitets- og

høgskolesektoren. Gjennomgangen bør blant annet inkludere antall karakterer per fag, fordypningspoeng, strykreglementet, antall eksamener per fag og fordeling på trinn.

- Å justere grunnlaget for vitnemål og poengberegning basert på resultatet av denne utredningen.

### 7.3. Privatistordningen

Privatistordningens opprinnelige formål var et tilbud om å dokumentere kompetanse i et fag som man ikke tidligere har fått opplæring eller sluttvurdering i, eller som man ønsket å forbedre karakterer i. Den siste gruppa blir kalt forbedringsprivatister, den førstnevnte førstegangsprivatister. Ordningen stammer fra før ungdom fikk lovfestet rett til videregående opplæring gjennom Reform 94. En elev kan ikke ha både privatiststatus og elevstatus i samme fag på samme tid.

Kunnskapsgrunnlaget peker på at privatistordningen kan representere en god løsning for enkelte grupper, men at privatistene som gruppe har endret seg over tid. Privatister er en sammensatt gruppe, omtrent halvparten tar i dag eksamen for å forbedre karakterer i allerede beståtte fag. Dette kan gjøres på nytt uten noen begrensning i antall ganger, og privatistene kan velge hvilken karakter som skal stå på vitnemålet. En stor del av privatistene er derfor samtidig elever i ordinær opplæring i andre fag.

Tilbakemeldinger fra fylkeskommunene tyder på at mange av dem som melder seg opp til privatisteksamen, ikke møter opp. Dette bekreftes også av tall fra Udirs prøvegjennomføringssystem (PAS), der fraværet i realfag som kjemi 2, fysikk 2 og matematikk R2 var på cirka 30 prosent. Privatistgebyret er økt de senere år for å prøve å begrense antallet privatister, men dette er en balansegang fordi tiltaket kan begrense mulighetene for elever med få midler.

Enkelte elever velger å ikke delta i opplæringen, men tar fag som privatist mens de har status som elever. Det er betenkelig at en muntlig eksamen kan erstatte en standpunktkarakter i samme faget, jf. 1.2. Gjennomsnittsberegningen av karakterer på vitnemålet tar heller ikke høyde for faglig nivå (f.eks. matematikk 2P/R2, fremmedspråk, og at privatisteksamen i 1P kan erstatte standpunkt og eksamen i 1T).

Det store omfanget av privatister kan hindre en videreutvikling av eksamen. I dag er privatistordningene til dels sammenfallende med eksamensordningene for elevene, og kandidatene får det samme oppgavesettet til sentralt gitt eksamen. Tilbakemeldingene fra privatistkontorene viser at det kan være administrativt krevende å gjennomføre alternative og/eller mer sammensatte eksamensformer med et stort antall privatister. En konsekvens av at elev- og privatistordningen er såpass overlappende, er at det kan være vanskelig å

videreutvikle eksamen selv om det er gode faglige og pedagogiske grunner for endring. Det økende antallet forbedringsprivatister og ressursbruken knyttet til gjennomføring gir derfor grunn til å se nærmere på ordningen. Det er i dag ingen begrensninger på antall ganger en forbedringsprøve kan tas, eller på elevenes mulighet til å velge hvilken karakter som skal stå på vitnemål (med unntak av primærvitnemål).

Eksamensgruppa mener denne ordningen bør gjennomgås med tanke på muligheter og rettigheter knyttet til forbedringseksamener.

I del 2.1 peker eksamensgruppa på at prøving av kompetanse krever bruk av flere forskjellige oppgavetyper og kombinasjoner av eksamensformer. Som det vises til, er det forskjeller i hvor omfattende prøving de ulike eksamensformene gir forutsetninger for. En fare med at privatistordningen ikke tar opp i seg de nye elementene i fagfornyelsen og prøver bredt nok, er at denne ordningen kan bli oppfattet som et «enklere» alternativ. Dette er noe som potensielt kan føre til flere privatister. Ettersom privatisteksamen ikke komplementeres av en standpunktkarakter, bør denne ordningen gjennomgås med tanke på hvordan de nye føringene i fagfornyelsen skal ivaretas. Dette bør gjøres for å sikre at eksamenskarakteren i privatistordningen blir et tilsvarende uttrykk for sluttkompetanse i faget som det en standpunktkarakter er, slik at disse to ordningene blir likeverdige.

Gruppa støtter det opprinnelige formålet med ordningen som er relatert til førstegangsprivatister: Elever bør ha mulighet til å ta eksamener der de mangler karakter. Samtidig er eksamensgruppa kritisk til at ordningen i utstrakt grad brukes som forbedringsprøve i allerede fullførte fag, og til at elever tar flere eksamener og fag som gir høyere gjennomsnittsverdi på vitnemålet.

## Anbefalinger

- Å stramme inn dagens privatistordning knyttet til forbedringsprivatistene ved blant annet å redusere urimelige muligheter og rettigheter i denne ordningen.
- Å innføre et tydeligere skille mellom eleveksamen og privatisteksamen, ettersom privatistordningen bør sikre en bredere prøving av kompetanse enn eleveksamen, som supplerer en standpunktkarakter. Hvordan prøving av kompetanse i privatistordningen kan sikres, bør utredes gitt at denne eksamen ikke komplementeres med en standpunktkarakter.

## 8. Lærerutdanningen

Lærerutdanningene har en viktig rolle med å bygge opp høy vurderingskompetanse. De skal bidra til at alle lærere er kompetente til å gjennomføre sluttvurderingen på en valid, reliabel og rettferdig måte. I de siste

årene har det vært jobbet mye med vurdering for læring og underveisvurdering, men mindre med sluttvurdering. Sluttvurdering, inkludert karaktersetting og sensurering, spiller i dag en underordnet rolle i lærerutdanningenes rammeplaner og retningslinjer. Det er ønskelig med økt vekt på disse temaene særlig i fagdidaktikkundervisningen fordi som et allmenn-pedagogisk tema kan vurdering bare undervises på et overordnet nivå, mens det i fagdidaktikken kan handle om konkrete vurderinger knyttet til kompetansemål i det enkelte faget.

Lærere har et stort ansvar i sluttvurderingen ved å vurdere og eksaminere elever. Vurdering er et viktig tema i profesjonsfellesskapet og i det faglige samarbeidet. Gjennom etter- og videreutdanning i samarbeid med lærerutdanningene kan dette arbeidet styrkes. Det finnes regionalt arbeid med kompetanseutvikling for lærere i skolen. Det er imidlertid iøynefallende at det ikke finnes tilsvarende store kompetanseutviklingsprogrammer for sluttvurdering, sensurering og karaktersetting, tilsvarende som det har vært i underveisvurdering og satsingen på Vurdering for læring. Denne nedprioriteringen kan muligens tolkes som en gjennomgående rød tråd fra grunnutdanningen til etter- og videreutdanningen. Det er i tillegg behov for norskspråklig faglitteratur om sluttvurdering. Kunnskapsgrunnlaget peker på at lærerne får lite støtte i jobben med karaktersetting og sensurering gjennom allmennpedagogiske eller fagdidaktiske lærebøker.

### **Anbefaling**

Myndighetene bør iverksette tiltak for å styrke lærernes og lærerstudentenes kompetanse på sluttvurdering.

