

FoU Rapport 8/2009

Evaluering av det Nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnopplæringen

Av Peter Allerup, Velibor Kovac, Gro Kvåle,
Gjert Langfeldt og Poul Skov



Agderforskning



THE DANISH
SCHOOL OF EDUCATION
AARHUS UNIVERSITY

Tittel	Evaluering av det Nasjonale kvalitets- vurderingssystemet for grunnsopplæringen
Forfattere	Peter Allerup, Velibor Kovac, Gro Kvåle, Gjert Langfeldt og Poul Skov
Rapport	FoU-rapport nr. 8/2009
ISBN-nummer	82-7602-128-8
ISSN-nummer	0803-8198
Trykkeri	Edgar H�gfeldt, 4626 Kristiansand

Bestillingsinformasjon

Utgiver	Agderforskning Gimlemoen 19 N-4630 Kristiansand
Telefon	48 01 05 20
Telefaks	38 14 22 01
E-post	post@agderforskning.no
Hjemmeside	http://www.agderforskning.no

Forord

Arbeidet med evalueringen av det Nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnsopplæringen (NKVS), har pågått siden 2005.

Fra våren 2008 har prosjektet vært fulgt tett opp av oppdragsgiver for å sikre at evalueringen ”treffer” det den er ment å omhandle. Dette har betydd kvalitetssikring av både utforming av spørreskjema og av dataanalyser og resultater. Til det siste engasjerte Utdanningsdirektoratet de eksterne kvalitets-sikrerne Ole Johan Eikeland faglig leder i Eikeland undervisning og forskning og Kirsten Sivesind, førsteamanuensis ved Universitetet i Oslo. Vi takker dem begge for nyttige kommentarer og innspill.

Vi ønsker å rette en stor takk til de skoleeierne, skolelederne og lærerne som tok seg bryet med å svare på våre spørreundersøkelser i 2006 og 2009. Imidlertid har vi også satt pris på de som ga oss begrunnelser for hvorfor de ikke ønsket å delta. Dette har gitt oss viktige innspill både når det gjelder innholdet i våre skjema, oppfatninger om NKVS og om hverdagen i skolen.

Videre går en stor takk til alle de som har stilt opp til intervju med oss. Dette gjelder skoleeiere, skoleledere, elever og foreldre, samt representanter for nasjonale sammenslutninger av skoleeiere, Fylkesmenn og representanter for Utdanningsdirektoratet.

Til slutt takker vi hjertelig kolleger som har deltatt i prosjektet i ulike faser. Det gjelder **Torunn Lauvdal** som var direktør i Agderforskning og prosjektleder for evalueringen fram til sommeren 2007. Videre gjelder det **Lars Klewe** ved DPU som har deltatt i utformingen av spørreskjema i 2006, samt gitt verdifulle kommentarer på rapportutkast. Sist, men ikke minst, gjelder det forsker **Hanne Cecilie Jensen** ved Agderforskning AS og hennes innsats for bl.a. å få sendt ut og samlet inn spørreskjema våren 2009, samt både forarbeid og etterarbeid i denne forbindelse.

Kristiansand/København, 1. desember 2009

Gro Kvåle for Agderforskning AS (prosjektleder)

Peter Allerup, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (DPU) Aarhus Universitet

Velibor Kovac, Universitetet i Agder

Gjert Langfeldt, Universitetet i Agder

Poul Skov, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (DPU) Aarhus Universitet

Innholdsfortegnelse

FORORD.....	4
INNHOLDSFORTEGNELSE.....	7
SAMMENDRAG	9
ENGLISH SUMMARY	17
1 INNLEDNING.....	1
1.1 Introduksjon: Om NKVS og denne evalueringen	1
1.2 Overordnet perspektiv og avgrensinger	2
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	6
1.4 Evalueringsopplegg	6
1.5 Innholdet i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnopplæringen	11
1.6 Oppdragets historie	15
1.7 Om rapporten	16
2 METODE OG DATAINNSAMLING.....	17
2.1 Metoder og analyser i forbindelse med data-indsamlingen i grundskolen.....	17
2.2 Metoder og analyser i forbindelse med datainnsamlingen i videregående skoler	48
2.3 Øvrige data og datainnsamling	57
3 NKVS I INTERNASJONALT, KOMPARATIVT PERSPEKTIV	61
3.1 Innledning	61
3.2 Kontekstualisering av komparasjon	62
3.3 Utvalg av stater	64
3.4 Gjennomføring av komparasjon	64
3.5 De nordiske land	71
3.6 Konklusjoner.....	76
4 NKVS OG DET NASJONALE NIVÅET	79
4.1 Innledning	79
4.2 Staten sentralt og regionalt.....	79
4.3 Skoleeierne på nasjonalt nivå.....	92
4.4 Drøfting.....	99
5 EVALUERING AF BRUGEN AF DET NATIONALE KVALITETSVURDERINGSSYSTEM (NKVS) I GRUNDSKOLEN.....	103
5.1 Indledning	103
5.2 Evaluering af de nationale prøver i grundskolen	106
5.3 Evaluering af brugen af kortlægningsprøver på 2. trin som en del af NKVS	139
5.4 Evaluering af brugen af Utdanningsdirektoratets brugerundersøgelser.....	147
5.5 Evaluering af brugen af Skoleporten.no	156

5.6	Har støtte fra kommunen haft betydning for brugen af resultater fra NKVS?	159
5.7	Skolekulturens betydning for brugen af NKVS	166
5.8	Evaluering af brugen af NKVS set som helhed	182
5.9	Individuelle udviklingssamtaler med eleverne	192
5.10	Sammenfatning af resultaterne	193
5.11	Resultater og perspektiver om brugen af NKVS i grundskolen set i forhold til formålet med NKVS og de overordnede problemstillinger for evalueringen.....	215
6	NKVS I VIDEREGÅENDE SKOLE	223
6.1	Innledning	223
6.2	Presentasjon av funn	224
6.3	Indirekte vurdering	250
6.4	Sammendrag og perspektivering.....	269
7	AVSLUTTENDE DRØFTING.....	273
7.1	Innledning	273
7.2	Evalueringens problemstilling og avgrensing.....	273
7.3	Hvordan beskriver våre hovedfunn sterke og svake sider ved det norske kvalitetsvurderingssystemet.	274
7.4	En analytisk modell for konstruksjon av et kvalitetsvurderingssystem.....	283
7.5	NKVS – en fornuftig avveining?	286
	LITTERATURLISTE	291
	FOU INFORMASJON.....	299

Sammendrag

Kapittel 1 Innledning. Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem for grunnopplæringen (NKVS) ble vedtatt i 2003. Målet med NKVS er å bidra til kvalitetsutvikling, åpenhet, og dialog om skolens virksomhet, samt gi beslutningsgrunnlag basert på dokumentert kunnskap og gi grunnlag for lokal kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling. NKVS består av ulike elementer som skal framskaffe den kunnskapen som utviklingsarbeidet, styringen og dialogen skal hvile på. De viktigste er nasjonale prøver, kartleggingsprøver, eksamensresultater, brukerundersøkelser, internasjonale undersøkelser, statlig tilsyn, samt nettportalen Skoleporten der data om skolen offentliggjøres. Evalueringen legger til grunn et systemperspektiv der de ulike elementene, konstruksjonen, implementeringen og bruken av dem ses i sammenheng. Evalueringens hovedspørsmål er *Har man lyktes i å identifisere de data som er nødvendig for å skape et system som gir en adekvat kvalitetssikring? Stimulerer kvalitetsvurderingen den kommunikasjonen som vil være sentral for å skape kvalitetsutvikling?*

NKVS involverer en rekke aktører og styringsnivåer. Evalueringen omfatter dermed såvel nasjonale myndigheter (Stortinget, Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet, Fylkesmannen), som skoleeiere (kommuner, fylkeskommuner, private), skoleledere, lærere, elever og foreldre. Dette har gitt behov for allsidighet i datagrunnlaget og et omfattende metodisk opplegg med innsamling av både breddedata og dybde data.

Kapittel 2 Metoder og data Innsamlingen av data er gjennomført ved hjelp av spørreskjema og intervjuer. Ved spørreskjemaene ble det brukt både papirbaserte og elektroniske skjema. De to undersøkelsestidspunktene 2006 og 2009 ble behandlet slik at utvelgelsen i 2006 ble gjenntatt i 2009. dvs. at de respondentene, som ble invitert til å delta i 2006 også ble invitert i 2009. Responsprosenten var generelt sett lav og statistiske analyser av representativitet ble derfor gjennomført i alle de involverte respondentgruppene ved hjelp av såkalte frafallsanalyser. Disse analysene avslørte ikke påfallende store avvik fra de sanne fordelingene eller skjevheter i de innsamlede data. Sammen med noen supplerende analyser vedrørende validitet og reliabilitet kan det konkluderes, at data er velegnede til gjennomførelsen av de analysene som rapporten gengir

Vi har gjennomført intervjuer med representanter for Utdanningsdirektoratet i 2006 og 2009. Det samme gjelder representanter for KS og ulike sammenslutninger av private skoleeiere. Videre har vi valgt ut to fylker der vi har forsøkt å få et gjennomgående bilde ved å gjøre intervjuer i 2007 og 2009 med representanter for Fylkesmannen, skoleeiere for både grunnskole og videregående opplæring, med skoleledere, lærere og elever i grunnskole og videregående, i offentlige og private skoler. Sentale policy-dokumenter der NKVS og nasjonal utdanningspolitikk er nedfelt, har vært gjennomgått for å kunne gi en helhetlig framstilling av utviklingen av, innholdet i og begrunnelsene for kvalitetsvurderingssystemet.

Kapittel 3. NKVS i internasjonalt komparativt perspektiv. En første konklusjon synes å være at det norske kvalitetsvurderingssystemet har klare paralleller, særlig i Skandinavia, men også videre utover i Vest-Europa, med Finland som et unntak. Nasjonale tester, endring av læreplaner og fokus på styring er viktige felles trekk. Det norske systemet fremstår som å være blant de mer sentralistiske.

The medium is the message – styring gjennom å sammenligne land, fylker, kommuner og skoler vinner frem, men uten noen tilsvarende diskusjon av hva det er man måler med de ulike testene, og hvor hensiktsmessig slik måling er. En kan med andre ord si dette slik at Norge er del av en internasjonal trend i den forstand at man legger hovedvekten på å kunne dokumentere utdanningenes prosesser, og hvor vellykket styringen av dem er.

Hovedtendensen synes å være at se ulike lands systemer innrettes mot styring. En følge av dette er at i de fleste landene er disse systemene gjennomført under motstand fra profesjonene. Det synes med andre ord å være slik at det skal klobe valg til for å unngå at styringsbehov og læringsbehov ikke blir komplementære. Finland fremstår som et unntak fordi det lokale innslaget å være så sterkt at profesjonene klarer å nyttiggjøre seg systemet. Tilsvarende har staten i større grad fokusert på å sette standarder for kvalitet. Finske analyser (Hautamäki et al 2008) knytter denne utviklingen til utformingen av læreplanen.

Kapittel 4 NKVS og det nasjonale nivået. Innholdet i den statlige utdannings- og forvaltningspolitikken som NKVS er et uttrykk for, og forbindelsen mellom de ulike nasjonale aktørene er sentrale faktorer for å forstå systemets styrings- og læringspotensiale. Med nasjonale aktører menes Stortinget, Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet, Fylkesmannen, samt skoleeierenes nasjonale sammenslutninger. NKVS skal

ivareta behovet for statlig og lokal styringsinformasjon, samtidig som det skal gi instrumenter og informasjon som letter mulighetene for å drive kvalitetsutvikling i den enkelte kommune, fylkeskommune og skole. Forholdet mellom staten og skoleeierene synes å være i tråd med det som gjerne kalles ansvarsstyring. Det vil si at mål- og resultatstyring suppleres med en tydeliggjøring av ansvaret for prestasjoner og å kunne gjøre rede for såvel handlinger som resultater. Dette kommer til uttrykk i vektleggingen av resultater i nasjonale prøver og internasjonale tester og i de rettslige sanksjonsmulighetene som ligger i systemrevisjonen som er det statlige tilsynets metodikk. Det kommer videre fram gjennom vektleggingen av ansvaret for kvalitets- og organisasjonsutvikling lokalt, som NKVS både som helhet og dets elementer, både muliggjør og krever. NKVS medfører at skoleeierens sammenslutninger promoterer ideene i systemet og ansvaret til den enkelte skoleeier for å drive organisasjons- og kvalitetsutvikling. Imidlertid skyldes ikke dette NKVS alene, men også en bredere og mer generell kvalitetstrend.

Kapitel 5. Evaluering av bruken av Det nasjonale kvalitetsvurderings-systemet (NKVS) i grunnskolen. Undersøkelsene er gjennomført i 2006 og 2009 i form av spørreskjemaundersøkelser og intervjuundersøkelser. Det er samlet inn data fra kommuner samt fra rektorer, lærere, elever og foreldre i grunnskolen.

Undersøkelsene omfatter primært bruken av nasjonale prøver i lesing på norsk, i matematikk og lesing på engelsk på 5. og 8. trinn, kartleggingsprøver i lesning på norsk og i regning på 2. trinn, brukerundersøkelser til elever, lærere og foreldre samt nettstedet Skoleporten, som er et nettbasert verktøy med tilbud til kommuner, skoler og offentligheten med informasjon og veiledning til bruk i det lokale kvalitetsutviklingsarbeidet.

Resultatene angående de nasjonale prøvene er forholdsvis positive ikke minst hos kommuner og rektorer, men de viser også at den pedagogisk diagnostiske bruk overfor de enkelte elever i undervisningen er liten sett i forhold til den styringsmessige og kontrollerende bruk. Der er dessuten funnet en tydelig wash-back effekt av disse prøvene, hvilket betyr at bare tilstedeværelsen av prøvene har medført, at deri undervisningen er blitt lagt større vekt på det som prøvene måler. For kartleggingsprøvene og brukerundersøkelsene til elever, lærere og foreldre har en slik wash-back effekt ikke vært tydelig. Den pedagogisk diagnostiske bruk av kartleggingsprøvene synes stor.

I tillegg er det undersøkt hvor stor betydning det har for skolene, at kommunene støtter dem i deres arbeide med bruken av NKVS. Resultatene viser en entydig og positiv sammenheng mellom støtte fra kommunen og skolenes bruk av resultater fra NKVS.

Et vesentlig resultat av undersøkelsene er dessuten at det er funnet en markant og systematisk sammenheng mellom kulturen på de enkelte skoler og skolenes bruk av resultater fra NKVS. Denne sammenhengen viser at jo mere samarbeidsorientert kulturen er på en skole, jo større er sannsynligheten for at man får et godt utbytte av å bruke resultater fra NKVS. Resultatene viser også at skolekulturen på mange skoler har blitt mer samarbeidsorientert fra 2006 til 2009.

Foranstående kan utdypes med at resultatene viser tydelige tendenser til, at jo mer sentralt man er plassert i systemet, jo mere positivt vurderer man NKVS.

Dialog vurderes entydig positivt som et element i evaluering. Det ses særlig ved vurderingene av individuelle utviklingssamtaler med elevene, løpende intern evaluering i form av blant annet samtale og observasjon i undervisningen samt konferansesamtaler med foreldre.

Kapitel 6. Evaluering av bruken av NKVS i Videregående opplæring.

Datagrunnlaget for de vurderinger som er gjort i denne rapporten er kritisk svakt, jf kap 2. NKVS omfatter også færre instrument i VGO, verken nasjonale prøver eller kartleggingsprøver er brukt i forhold til VGO i den perioden som er evaluert. Det er uklart om en i VGO har oppfattet at det finnes noe Kvalitetsvurderingssystem. Hovedinntrykket er at man har noe kjennskap til de ulike instrumentene, men ikke til at disse samlet utgjør et system, og enda mindre til hvordan man skal kunne nyttiggjøre seg den kommunikasjon som dette systemet muliggjør.

Elevundersøkelsen kan en oppsummerende si er etablert i videregående skole. Rektorene ser den som like viktig kilde til kunnskap om skolen som karakterene. Lærerne kjenner også til den, men har en mer reservert vurdering til dens nytte.

Lærerundersøkelsen er i liten grad tatt i bruk, og den vurderes ikke som svært nyttig.

Karakterer fremstår som den sentrale kommunikasjonsarena om kvalitet i videregående skole, det er en kommunikasjonsarena som synes å være godt etablert og som nyter stor tillit i alle ledd på skolene.

Skoleporten har ikke maktet å etablere seg som et viktig brukergrensesnitt for kvalitetsvurderingssystemet. Dette handler imidlertid ikke om portalens tilgjengelighet, den oppleves som lett tilgjengelig. Det er derfor nærliggende å anta at reservasjonen i forhold til bruk og nytte knytter seg til portalens innhold.

I vurderingen er det også undersøkt den indirekte innflytelsen til NKVS i VGO, assosierer skoler og lærere de ulike instrumentene som å bidra til å etablere en sterkere evalueringskultur? Dette er for det første undersøkt i forhold til fire særskilte satsingsområder som direktoratet har gjennomført. Oppsummerende kan en si at svarene gir et inntrykk av at det synes å være en bevegelse i gang i Videregående Opplæring i retning av en sterkere evalueringskultur og et klarere grep om vurdering.

Et hovedproblem md NKVS i VGO synes å være at systemet ikke har maktet å utnytte det forhold at en evalueringskultur skapes lokalt. Observasjon av og samtale med elever og kollegaer er sentrale arenaer, og karakterer et viktig medium for å uttrykke sammenheng, forståelse og vurdering.

Kapitel 7 Avsluttende drøfting. I kapitlet presenteres en modell for å vurdere NKVS, en modell som tilsier at NKVS vil være et kompromiss mellom behov for styring og behov for læring innen et sett rammebetingelser. Spørsmålet er så om NKVS representerer en fornuftig avveining mellom de ulike behov. Et første svar er at kvalitetsvurderingssystemet reflekterer de læreplanene som undervisningens styres av. En kommer ikke unna å diskutere innretningen i læreplanen når en skal vurdere resultatoppnåelse. Tilvarende må en også kombinere behovet for gjenkjennelighet med behovet for dynamikk slik at de forhold en måler er sentrale for god måloppnåelse.

Slik systemet er utformet i dag representerer det en institusjonalisering av prioriteringene hos dem som skal gjennomføre utdanningspolitikken. Hensynet til styring og hensynet til læring er begge legitime. Hvem ivaretar hensynet til læring?

Dagens system med ulike brukerundersøkelser og prøver synes å være vanskelig for lærerne å skille ut fra en stadig økende mengde undersøkelser som oppleves å medføre økt arbeidsbelastning. Våre data indikerer at i dag råder det en god del forvirring om hva det er man svarer på. For stor kompleksitet reduserer muligheten for læring. I tillegg virker den demotiverende.

En utfordring for Utdanningsdirektoratet synes å være å legge mer vekt på å skape allianser med andre som også har ansvar for kvalitetsvurdering og som også er opptatt av undervisning, for på den måten bedre å ivareta kvalitets-

vurdering som tema og som styringssystem. Å skape en sterk evalueringkultur, er en prosess som også må skje lokalt. Denne evalueringen viser at NKVS ikke har maktet å støtte de lokale prosessene optimalt. Det ligger en viktig utfordring i å styrke den didaktiske rasjonaliteten i NKVS, slik at systemet bedre kan hjelpe lærerne.

Kjernen i det kontrollaspekt som NKVS representerer er de internasjonale sammenlignende prøvene, og tilsyn. Det tredje instrumentet som er del av denne siden er de Nasjonale prøvene. Kartleggingsprøver og brukerundersøkelser bidrar til at utdanningen utvikler seg og dermed forblir, moderne, effektiv, demokratisk og profesjonell. Avveiningen mellom kontroll og utvikling kan bli klarere.

- En bør tenke gjennom om en i dag har instrument i kvalitetsvurderingssystemet som ivaretar på en god måte lærernes og skolenes behov for å mestre egen rolle i å skape kvalitet.

- De instrumentene som i dag skal ivareta lærernes og skolenes mulighet for læring, fremtrer som å ha fått en form som skaper motstand. En bør vurdere om offentliggjøringens form er hensiktsmessig i forhold til et instrument som primært har skolers og kommuners egen læring som formål.

Konklusjon

Evalueringens hovedspørsmål var: *Har man lyktes i å identifisere de data som er nødvendig for å skape et system som gir en adekvat kvalitets sikring? Stimulerer kvalitetsvurderingen den kommunikasjonen som vil være sentral for å skape kvalitetsutvikling?*

Svarene på det første spørsmålet er besvart i den forstand at evalueringen har sett på innretningen av de instrument som faktisk inngår i kvalitetsvurderingssystemet. Man er i ferd med å finne frem til data som måler prestasjoner og læringsmiljø. Om dette er tilstrekkelig vil avhenge av en rekke forhold – ikke minst lærplanens innretning. At de ulike instrumenter inngår i et system for kvalitetsvurdering synes i liten grad å være forstått. Dagens system legger opp til å kommunisere sine resultater gjennom media. Dette synes å skape en del motstand mot dem som finner sin arbeidshverdag beskrevet via media.

Evalueringen har mer å melde i forhold til det andre hovedspørsmålet : *Stimulerer kvalitetsvurderingen den kommunikasjonen som vil være sentral for å skape kvalitetsutvikling?* På dette spørsmålet må en si at dagens system har i hovedsak gir grunnlag for kontroll, mens den mulighet for læring som systemet også gir rom for, er mindre ivarettatt. En bør vurdere om andre instrument/rutiner er tjenlige for å skape et lokalt engasjement om en

sterkere evalueringskultur, evt om kvalitetsvurdering bør organiseres i allianser med andre som er opptatt av samme formål.

English summary

Chapter 1, Introduction. The national system for quality assessment (NKVS) was established by the government in 2003. The objective of NKVS is to contribute to quality development, transparency and dialogue regarding schooling. In addition it should provide documented knowledge to support central and local decision-making and local quality assessment and quality development. NKVS has different components which are designed to produce this knowledge. The most important components are national and international tests, diagnostic tests, exam results, user questionnaires, national inspection, and a website where educational data are published. The evaluation applies a systems perspective approach towards the various components, their, construction, implementation and use. The main questions the evaluation seeks to explore is: *Has one succeeded in identifying the data necessary to create a system which produces an adequate quality assurance? Does the quality assessment stimulate communication which is central in producing quality?*

NKVS involves a number of actors and different governmental levels. The evaluation includes both national and regional authorities, school owners, school managers, teachers, students and their parents. This requires a broad and diverse approach towards data and data collection. The evaluation project relies on a comprehensive design, involving both qualitative and quantitative methods.

Chapter 2 Method and data. Data collection was undertaken using questionnaires and interviews. The questionnaires were paper based questionnaires and for certain response groups electronic schemes. The two parts of the study, the one in year 2006 and the other in 2009 were carried through, using identical sampling frames, i.e. the respondents who were invited to participate in 2006 were also invited to participate in 2009. The response rates were generally low and statistical analyses of representativity were, therefore conducted in all groups of respondents. These analyses did not show any major discrepancies between the sample and the true distributions or biases of data. Supplemented by analyses directed towards validity and reliability, the conclusion was, that data were well suited for the type of analyses performed in the report.

We have conducted interviews with officials in the National Educational Agency in 2006 and 2009. The same goes for informants representing school owners associations, both public and private. In order to get a "holistic" understanding of the meeting between NKVS and the school system's actors,

we chose two counties and interviewed the County Governors, school owners, school managers, teachers, pupil and parents, in both public and private schools. Finally we have studied the relevant national policy-documents regarding NKVS and national educational policy in order to be able to give an comprehensive description and analysis of the development , content and legitimation of the national system for quality assessment.

Chapter 3. NKVS in an international comparative perspective.

The Norwegian system for Quality Assessment seems to have clear parallels, particularly in Scandinavia, but also in a larger western European setting – with Finland as an exception. National tests (with variety in how large the matrix of subjects and cohorts to be measured), changes in curriculum plans to facilitate measurement of achievement, and a system which gives priority to co control purposes are important common features. Among these systems, the Norwegian system can be described as rather centralistic.

The medium is the message – governance through comparison of excellence – between nations, counties, municipalities and schools – is in ascendance, but with no corresponding discussion of what is measured and of whether the quality assessment measure the most important educational objectives. Norway is part of the international trend here in the sense that the main effort is linked to the documentation of results of the processes of education, and of how well these processes are governed.

The main tendency is that quality Assessment systems seem to be directed towards governance and control while learning and development receives less attention. Correspondingly in most countries these systems are established under opposition from the teacher organisations. Wise choices need to be made to avoid conflict of goals. Finland again stand out as an exemption. Finnish analyses (Hautamäki et al 2008) link the success of Finnish school to a devolution of steering to the local level and to the objectives and guidelines given in the curriculum plan.

Chapter 4. NKVS and the national level. The national educational and administrative policies that underlies NKVS and the connections between various national actors, are central factors in understanding the systems´ potential for management and organizational learning within the educational system. National actors are the Storting, the Ministry of Education , the National Education Agency, the County Governor, and the associations of public and private school owners. NKVS is both meant to provide information to enable national and local control, and to provide instruments

and information that enables quality development by the municipalities, counties, private school owners, and by each individual school. The relationship between the government and the school owners seems to be characterized by accountability. This means a combination of management by objectives and an emphasis on responsibility for performance and the ability to account for both actions and results. Accountability is expressed by the emphasis on results on national and international tests, and in sanctions against practices that does not meet legal demands. Accountability also is evident in the responsibility for local organizational and quality development, that NKVS both enables and requires. While the national associations of school owners have different opinions and attitudes towards NKVS, it does make them promote the ideas of the system and the individual school owners responsibility for quality and quality development. This is, however not uniquely because of NKVS, but must be regarded as an effect of a broader and more general trend in organizations and society.

Chapter 5. Evaluation of the use of the National system for quality assessment (NKVS) in primary and lower secondary education. The evaluation is conducted in 2006 and 2009 using questionnaire surveys and interviews. The data are collected from municipalities and from principals, teachers, students and parents in primary and lower secondary schools in Norway.

The study comprises mainly the use of national tests in reading in Norwegian, mathematics and reading in English at the 5th and 8th form, diagnostic tests in reading in Norwegian and mathematics at the 2nd class, user surveys to students, teachers and parents as well as Skoleporten.no, a web-based tool with information and guidance for use in local quality development work.

The results concerning the national tests are relatively positive, especially for municipalities and school principals. The use of results from national tests with individual students in the classroom is limited compared to the use for administrative and controlling purposes. We found a clear wash-back effect from the national tests indicating that only the occurrence of the test has resulted in more emphasis on what is tested. For the diagnostic tests and the user surveys to students, teachers and parents such a wash-back effect was not evident. The benefit from the diagnostic tests seems quite large.

It is also examined how important support from municipalities is for schools in their use of NKVS. The results indicate a clear and positive correlation between support from the municipality and use of results from NKVS.

We also found a significant and systematic relationship between school culture and use of results from NKVS. This correlation shows that the more collaborative culture is at school, the more benefit from NKVS. The results furthermore indicate that school culture in many schools has become more cooperative in the period from 2006 to 2009.

There is evidence that the more central one is located in the system, the more positive evaluation of NKVS.

Dialogue between partners in the school system has shown to be a consistent positive element of evaluation. This seems to be especially evident when assessing the benefit from individual dialog with students. Furthermore it is evident with formative evaluation, for instance in the form of observation and dialogue in the classroom, and individual conferences with parents.

Chapter 6. Evaluation of the use of NKVS in Secondary Education.

The following conclusion is given on the basis of a critically low response rate, ch cp. 2. The conclusions will also vary from the evaluation of primary education in the sense that the Quality Assessment System for Secondary Education has encompassed fewer instruments in the period evaluated – there has been no use of national tests or diagnostic tests. The main conclusion is that there is little evidence that the secondary schools have any knowledge of the fact that there is a National Quality Assessment System. They know of the different instruments, but not that these form a system and they show little appreciation of the communication this system might facilitate.

The User Survey for pupils is established in secondary education, the heads regard the information given from this tool as highly as the information they get from the grading system. The teachers also know of this instrument but they are more reserved as to its utility.

The User Survey for Teachers is only used to a small degree and it is not regarded as useful.

Grades stand out as the central arena for communication on Quality in Secondary Education, as an arena that is well entrenched and highly respected among from all at the school level.

The Skoleporten web-gate has not been able to establish itself as an important gateway for communicating on quality and goal attainment. The web gate is perceived as accessible, but the data it contains are used for discussions on quality only to a small extent.

Investigating whether schools see the Quality Assessment System as contributing to a stronger culture for evaluation, the data presented seem to indicate that this is the case. Whether as to specific objectives launched from ministry and Directorate, or more in general, there seems to be a change towards a more conscious use of evaluation and a clearer grip on assessment.

A main problem with the Quality Assessment System appears as a failure to support the establishment and strengthening of evaluation as a local enterprise. A culture for evaluation must be realised at the school level, but the system does not support this very well.

Chapter 7 Final discussion. In this chapter a model for understanding The Quality Assessment system is introduced, a model which depicts NKVS as a compromise between the need for governance and the need for learning, given a set of conditions. Does NKVS represent a sensible compromise? A first element is that any NKVS reflects the quality of the existing curriculum plans. A second element is that NKVS needs to constantly change, the need for a simple and visible system must be balanced with the need for change: Such a system must measure features central for the goal attainment of the schools.

The system today represents an institutionalisation of the daily priorities of those executing the educational policies. The need for governance must be balanced with the need for learning. Who takes care of the need for learning?

Our findings present an image of the NKVS as a flood of surveys leading to an increased workload, comprising a good deal of confusion about what the actual survey tries to measure. There is a need for reduced complexity.

Can alliances with others who also are responsible for quality control be a strategy for an improved NKVS? Creating a robust culture for evaluation is a process that needs to be rooted locally. This evaluation indicates that these local processes have not been optimally supported by the NKVS.

The core of the control aspect of NKVS is the international comparative tests, inspection and national tests. The core of the learning system is the diagnostic tests and user surveys. The priorities of which aspect is to be

given priority at what times and for which audiences needs to be made clearer.

Conclusions

The research questions asked by this evaluation were: Are the data necessary to create a system for an adequate quality assessment been identified? Does the quality assessment create the communication central to increased quality?

The first question can be answered in the sense that the evaluation has investigated the direction of the instruments actually comprising the quality assessment system. One is underway to finding instruments which measure results and learning conditions. If this is adequate depends on a number of circumstances. It is a problem that it appears to be only vaguely understood by schools and teachers that the instruments they are exposed to, are part of a comprehensive system for quality assessment. Also, today's system to a large extent communicates its results through media. This is a strategy which seems to create resistance by those who find the results of their working day described in the media.

The evaluation has more information regarding its second research question: Does the quality assessment create the communication central to increased quality? The answer to this question must be that today's system has its main focus on control. The opportunity for learning which a quality assessment system also provides seems to be taken care of to a smaller extent. It should be considered whether other instruments /routines are fruitful to create a local commitment for a culture of assessment, eventually if quality assessment might be organised in alliance with other actors who also have a responsibility for quality in education.

1 Innledning

Av Peter Allerup, Velibor Kovac, Gro Kvåle, Gjert Langfeldt og Poul Skov

1.1 Introduksjon: Om NKVS og denne evalueringen

Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem for grunnsopplæringen (NKVS¹) ble foreslått i Kvalitetsutvalgets innstilling "Førsteklasses fra første klasse" (NOU 2003:10). Forslaget ble fremmet for Stortinget gjennom tillegg til St.prp.nr. 1(2002-2003) og vedtatt våren 2003.

Målet med NKVS er "å bidra til kvalitetsutvikling på alle nivåer i grunnsopplæringen med henblikk på tilpasset opplæring og økt læringsutbytte for den enkelte elev." Videre skal systemet bidra til åpenhet, innsyn og dialog om skolens virksomhet, gi beslutningsgrunnlag basert på dokumentert kunnskap om tilstanden i skolen lokalt og nasjonalt, samt danne grunnlaget for lokalt vurderings- og utviklingsarbeid gjennom skoleeiers og skoleleders tilrettelegging av vurdering og oppfølging av resultater².

Kvalitetsvurderingssystemet består av et sammenhengende prøve- og vurderingssystem, og ulike brukerundersøkelser, heter det i *St.m.nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen* (s.51). Informasjonen dette genererer er samlet på nettstedet Skoleporten, og skal sammen med lokal informasjon gi et bedre grunnlag for den virksomhetsbaserte vurderingen og skoleeieres oppfølging (ibid.). Kvalitetsvurderingssystemet bidrar også med overordnede styringsdata. Statlig tilsyn følger opp skoleeieren for å sikre at intensjonene i regelverket på skolefeltet følges og gjennomføres, og at elevers rettigheter oppfylles (ibid.).

Utdanningsdirektoratet har spesifisert følgende krav til evalueringen av NKVS: Den skal for det første ha et *systemperspektiv* og omfatte framskaffing av kunnskap om systemets *konstruksjon, implementeringen, bruken og effekter* av det. Videre skal evalueringen for det andre omhandle både *nasjonalt og lokalt nivå*. Det vil si at både sentralt og lokalt styringsnivå, offentlige skoler og friskoler, grunnskole og videregående opplæring skal inkluderes i evalueringen. For det tredje skal evalueringen ha et *internasjonalt, komparativt perspektiv*.

¹ NKVS for fagopplæring i bedrift omfattes ikke av denne evalueringen.

² www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel+id=1117, utskrift pr.04.12.07

1.2 Overordnet perspektiv og avgrensinger

1.2.1 Et systemperspektiv på NKVS

Systemperspektivet i evalueringen skal altså belyse kvalitetsvurderingssystemet som konstruksjon, implementeringen av det, bruken av det og effektene av det.

Med Kvalitetsvurderingssystemet som *konstruksjon* forstår vi to ting: For det første systemet som styringsregime, det vil si hvilke styrings- og utviklingsmessige forutsetninger det hviler på, hvordan systemet forstås og fortolkes som sådan. For det andre forstå vi det som den konkrete utformingen av virkemidlene som til de enkelte aktørene skal benytte. Begge betydningene inkluderes i evaluering.

Kvalitetsvurderingssystemets *implementering* forstår vi som en kommunikasjonsprosess: For det første hvordan sentrale myndigheter ("konstruktørene" på sentralt nivå) har gått fram for å spre systemet og kunnskapen om det. For det andre hvordan denne kommunikasjonen mottas, fortolkes, behandles og responderes på av andre aktører (de lokale "medprodusenter" og "konstruktører").

Med Kvalitetsvurderingssystemets *bruk* forstår vi dels hvordan informasjonen som systemet frambringer benyttes av ulike aktører, dels hvordan tiltakene i systemet brukes av de ulike aktørene.

I forhold til *effekter* av systemet, har vi fokusert særlig på kommunikasjon og læring i og mellom de ulike aktørene i opplæringssystemet.

Et systemperspektiv innebærer for det første at man ser etter *forbindelser* mellom deler. Forbindelsene vil kunne ta form av gjensidig avhengighet og påvirkning, interaksjon, kommunikasjon. For det andre innebærer det at delene og forbindelsene mellom dem utgjør en *helhet* som bl.a. gjør det avgrensbart mot andre systemer. Hvilke forbindelser som er relevante innen NKVS og innen utdanningssystemet, og om NKVS framstår og oppleves som en helhet er imidlertid empiriske spørsmål. I den videre framstillingen skal vi gjøre nærmere rede for noen forhold og forbindelser som kan gi retning til studien av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnopplæringen. Dette gjelder en utdyping av hva som kan menes med et systemperspektiv på kvalitet, hvordan NKVS kan betraktes som styringsprosess og styringsstruktur, og NKVS betydning for kultur i grunnopplæringen.

1.2.2 Kvalitet i et systemperspektiv

Vi vil først *skille* mellom tre ulike aspekt ved kvalitetsarbeid, dvs den organiserte innsatsen for ivaretagelse og forbedring av kvalitet. Dette gjelder *kvalitetsregistrering*, som vi vil kalle den prosessen hvor en fanger opp data om en underliggende aktivitet som speiler variasjon i tilstand. *Kvalitetssikring* vil si at denne prosessen knyttes til en struktur hvor kvalitetsregistreringens data gir informasjon om essensielle aspekt ved den underliggende aktivitet. *Kvalitetsutvikling* vil være den kommunikasjon som skjer på grunnlag av denne informasjon, om både data og struktur, med sikte på å forbedre de prosesser som i neste omgang registreres.

Dersom man så ser de ulike prosessene og strukturene for kvalitetsarbeid i en sammenhengende helhet kan det betraktes som et *system*. Det vil si at registrering, sikring og utvikling av kvalitet kun gir mening i samspill med hverandre. Dersom NKVS skal være et helhetlig system må det være sammenheng og samspill mellom prosesser for kvalitetsregistrering, for kvalitetssikring og kvalitetsutvikling innebygd i såvel konstruksjonen som i implementeringen og bruken av det. Videre må de ulike elementene i NKVS kunne "kommunisere" med hverandre for at det skal være et system. Med dette mener vi for det første at de data som samles inn om ulike forhold (resultat, ressurser, miljø) i grunnopplæringen, må kunne ses i sammenheng og belyse hverandre, og for det andre at de til sammen må utgjøre en meningsfull helhet for de aktørene det er ment for.

1.2.3 Læringsstyring – ny tilnærming til kvalitet

Tradisjonelt har undervisning vært forstått som en prosess: Selve møtet mellom lærer, elev og innhold har vært det som har vært tillagt betydning og som har stått i fokus for også analytisk interesse. Det er en slik forståelse som er gitt samlebetegnelsen pedagogisk progressivisme innenfor skoleverket, som har dominert utformingen av den såkalte enhetsskolen i etterkrigstiden.

Vektleggingen av resultater av undervisningen er et forsøk på å overskride oppfatningen av undervisningen og opplæringen som en prosess. Ved å styre etter resultater tvinges elever, lærere, skoler, og skoleeiere til å fokusere på hva som faktisk viser seg å bidra til at læring skjer og resultater oppnås. Det er i et slikt perspektiv vi ser det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet (NKVS): Spørsmålet er i hvilken grad og på hvilken måte dette systemet gir grunnlag for kvalitetsvurdering.

Vi ønsker å fokusere på det vi oppfatter som et sentralt mål for NKVS: Har introduksjonen av Nasjonalt system for kvalitetsvurdering innfridd det å danne en kultur for læringsstyring, en kultur som også representerer et nytt utdanningspolitisk objekt: Muligheten for å bruke elevers resultatoppnåelse som utgangspunkt for å forbedre egen praksis, og hvordan denne innsikt ser ut til å feste seg hos ulike aktører, stimulere til ny aktivitet og åpne nye handlingsrom.

Læringsstyring er i denne forstand en kopling av den fortløpende resultatmåling av enkeltprestasjoner og enkelttiltak og en koordinerende, prosessuell proaktiv vurdering av bakenforliggende aktiviteter og ressurser. Læringsstyring består slik av flere nivåer for samordning og samarbeid.

1.2.4 Fra kvalitetssystem til evalueringskultur

Bevissthet om resultater kan innfelles i ulike styringsregimer. I Norge i dag er det valgt en politikk hvor man foretar en bred registrering av elevers resultater, f.eks slik at man også får med kunnskap om elevenes læringsmiljø og skolenes forutsetninger i form av ressurser. Et slikt bredt resultatbegrep tar innover seg at det ikke er lett å endre resultater og skal man lykkes trenger man bred informasjon. Vi registrerer også at det å offentliggjøre skolenes resultater og ikke minst resultater fra de nasjonale prøvene, skaper et klima hvor det påpekes overfor aktørene at prestasjoner har betydning. Dette er internasjonalt det som danner grensen mellom skolevurdering og såkalte high-stake systemer for kvalitetssikring. Vi registrerer også at en imidlertid ikke har valgt den utforming av et slikt system som ville gitt et fullvoksent accountability-system i anglo-amerikansk utforming ved at skolens resultater også dannet grunnlag for sanksjoner.

For innretningen av evalueringen har det vært sentralt å se lengre enn kvalitetsvurdering basert på et system av regler, prosedyrer og standarder, for heller å fokusere på og bruke den kommunikasjon som det nye systemet åpner for til å utvikle en *evalueringskultur*. Det vil si, at en får en systematisk og kollektiv refleksjon om ulike tiltak i forhold til resultater, og at en slik kultur kan gro inn i den daglige arbeidsmåten i det enkelte klasserom og skole, hos ledelse, organisasjoner og skoleeiers administrasjon samt allmenn offentlighet.

Sett i et slikt perspektiv er det ingen liten oppgave det nasjonale system for kvalitetsvurdering skal bidra til. Åpnes det for skolers administrasjonens og offentlighetens behov for kommunikasjon om utdanning på en slik måte at

en får kollektiv læring og en utvikling som kan bidra til å stimulere interessen for å oppnå resultater gjennom utdanning?

I forhold til implementering, bruk og effekter av kvalitetsvurderingssystemet må det også betraktes innenfor konteksten av statlig styring og endringer i styringen av skolen. Med prinsippet om enhetsskolen, har styringen vært preget av nasjonale, statlig vedtatte standarder for innhold i og gjennomføring av undervisningen. Skoleeierens frihetsgrader synes i stor grad å ha vært knyttet til forskjeller i økonomi og muligheter for bevilgning av ressurser til skolen. Imidlertid har det også funnet sted endringer de siste årene med et potensial for å øke den kommunale autonomien med tanke på skoledrift og skoleutvikling; for eksempel overføring av arbeidsgiveransvaret for lærerne til kommunene. Kommunalt og privat eierskap, skolens institusjonelle autonomi, samarbeid mellom skole og arbeidsliv samt statlige, nasjonale standarder innebærer at det er mange aktører involvert i iverksetting og praksis angående endringer og reformer i skolen. Det betyr også at lokale oversettelser av nasjonale standarder vil finne sted, og variasjon mellom kommuner og mellom skoler må forventes. I forbindelse med kvalitetsstyringssystemets vekt på resultatstyring på den ene siden og dialog på den andre siden, åpnes det for en mulighet for innovasjon i prosesser og relasjoner der en evaluering- og læringskultur får fofeste. Det vil si at refleksivitet og læring rundt alle sider ved skolen og opplæringssystemet hos alle aktører vokser fram. Det er potensialet og rammene for nivå- og tiltakskoplinger innen kvalitetsvurderingssystemet vi ønsker å utforske, herunder aktørsamarbeidet.

I forbindelse med evaluering av bruken av det nasjonale kvalitetsvurderingssystem vil det bli lagt vekt på å evaluere den formative bruk, det vil si, i hvor høy grad systemet gir lærere, elever og skoleeier en kunnskap, som kan brukes og blir brukt framtidrettet ved planlegging og gjennomføring av tiltak, opplæring og undervisning, og i hvor høy grad skolens og opplæringens øvrige parter får en kunnskap, som kan brukes konstruktivt framtidrettet.

Denne vektlegging skjer blant annet med utgangspunkt i internasjonal forskning. Det fremgår for eksempel av OCED som sammenfattet ny forskning på området i 2005, at:

”Quantitative and qualitative research on formative assessment has shown that it is perhaps one of the most important interventions for promoting high- performance ever studied”.
(OECD, CERI, 2005: *Formative Assessment. Improving Learning in Secondary Classrooms*).

Dette utsagnet suppleres blant annet med at:

”Too often, information gathered through national or regional monitoring systems, or even in school-based evaluations, is seen as irrelevant or unhelpful to the business of teaching”. (ibid.)

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Evalueringen av kvalitetsvurderingssystemet vil være fokusert på to aspekt:

- *Har man lyktes i å identifisere de data som er nødvendig for å skape et system som gir en adekvat kvalitetssikring?*
- *Stimulerer kvalitetsvurderingen den kommunikasjon som vil være sentral for å skape kvalitetsutvikling?*

På denne bakgrunnen ser vi følgende forskningsspørsmål som sentrale:

1. *Konstruksjon: Hvilke tema og hvilke adressater involverer det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet i en kommunikasjon om kvalitetsutvikling? Hvilke muligheter og ressurser stiller kvalitetsvurderingssystemet til rådighet for de ulike aktørene innen grunnopplæringen, og hvordan benyttes dette?*
2. *Implementering: Hvilken kommunikasjon er faktisk etablert rundt det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet – nasjonalt, regionalt, lokalt og på den enkelte skole? Hvilke nye tiltak kan registreres? Bidrar dette til å lette utviklings- og kvalitetsarbeid i praksis?*
3. *Bruk: Hvilke organisatoriskelærings effekter kan spores hos ulike aktører som skoler, lokal og statlig administrasjon og politisk ledelse av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet eller relatert til dette?*

1.4 Evalueringsopplegg

1.4.1 Evalueringsperspektiv

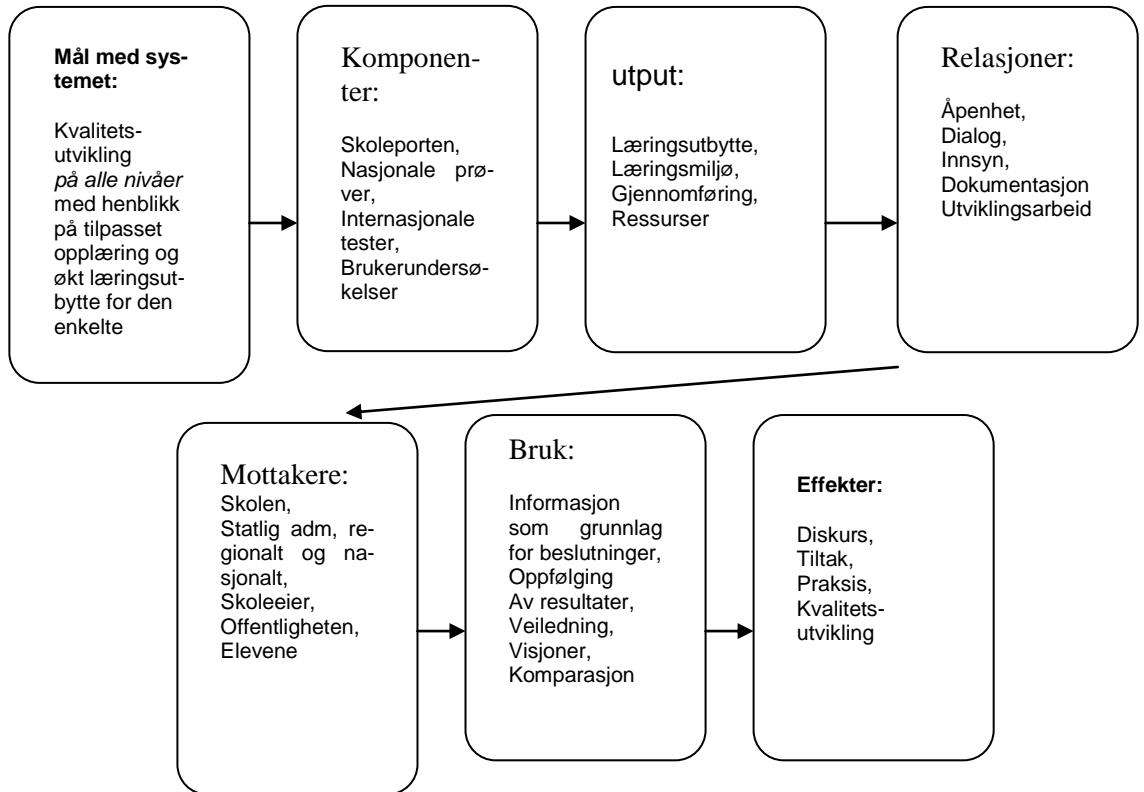
Starttidspunktet for evalueringsprosjektet, dvs. 2005/2006 var svært tidlig i iverksettingen av systemet. Undersøkelsen har dels vært retrospektiv i forhold til de umiddelbare og tidlige erfaringene, og dels har vi forsøkt å fange opp endring og utvikling over tid, dvs. fra 2005/06 til 2009. Den konkrete og

opplevde virkeligheten som aktørene forholder seg til og som utgjør konteksten for kvalitetsvurderingssystemet, er i rask endring og mange forhold henger sammen, så vel nasjonalt som internasjonalt. Som et konkret eksempel på endringer som griper rett inn i dette feltet, er at store og viktig skole-reformer har blitt iverksatt i evalueringsperioden, bl.a. den videre utvikling av "Kunnskapsløftet". Det vil derfor være til dels "meningsløst" å forsøke å isolere kvalitetsvurderingssystemet og dets elementer som årsak på den ene side og endring i kommunikasjon og kvalitetsutvikling som virkning på den annen. Etter hvert har også enda flere forhold spilt inn. Dette gjelder bl.a. endringer i NKVS selv, med endringer i Nasjonale Prøver som en av de viktigste.

1.4.2 Komponenter i nasjonalt kvalitetsvurderingssystem for grunnopplæringen: kritiske elementer

Basert på vår fortolkning av kvalitetsvurderingssystemet har vi funnet fram til noen hovedkomponenter i systemet, dets konstruksjon, implementering, bruk og effekter. I figur 1.1 viser vi en oversikt over disse komponentene. Dette er de kritiske elementene, dvs. elementer av vesentlig betydning for å forstå og å evaluere, i kvalitetsvurderingssystemets oppbygning, deres implikasjoner og relasjonene mellom dem, evalueringen har søkt å belyse.

Figur 1.1 Komponenter og kritiske elementer i nasjonalt kvalitetsvurderingssystem



1.4.3 Et allsidig datagrunnlag og et mangfold av metoder er nødvendig

Kvalitetsvurderingssystemet og virkninger av dette, berører og involverer ikke bare lærere og deres arbeidsgivere og ledere, men også elevene og deres foresatte. Videre omfatter kvalitetsvurderingssystemet ulike skoleslag, både grunnskolens ulike trinn og den videregående opplæringen. Dermed involveres også ulike skoleiere. Kvalitetsvurderingssystemet er sentralt utformet og skal brukes og ha effekter på nasjonalt nivå, men implementeres og brukes også lokalt og regionalt, dermed er det parter og aktører på både nasjonalt, regionalt og lokalt nivå. Kvalitetsvurderingssystemets betydning

og virkninger må derfor studeres både på nasjonalt, regionalt og lokalt nivå. Det er også ønskelig å undersøke om det er *endringer i erfaringene* med systemet over tid.

Dette har gitt behov for allsidighet i datagrunnlag og et omfattende metodisk opplegg, med flere innfallvinkler og målemetoder, både kvalitative og kvantitative tilnæringer, og en bredde i type respondenter og informanter. For å få tak i *dybde* om prosesser, relasjoner og erfaringer innføringen som NKVS innebærer, har vi gjort intervjuer blant skoleeiere, skoleledere, elever og lærere i to fylker i 2007 og 2009. Vi har videre intervjuet Fylkesmannens Utdanningsdirektør i de samme fylkene. Vi har også intervjuet nøkkelinformanter i Utdanningsdirektoratet i 2006 og 2009. Også KS og representanter for andre nasjonale sammenslutninger er intervjuet. *Bredde* data som kan gi en bred oversikt over implementering, bruk og erfaringer i forbindelse med NKVS, er samlet inn gjennom representative spørreskjemaundersøkelser blant skoleeiere, rektorer og lærere i 2006 og 2009. Øvrige data og undersøkelsesmetoder innebærer studier av de sentrale policydokumentene som omhandler NKVS, samt databasen EURYDICE for det internasjonale, komparative perspektivet. Metoder og data redegjøres utførlig for i kapittel 2.

1.4.4 Ulike aktørers ståsted som utgangspunkt

Evalueringen har tatt utgangspunkt i de *aktørene* som er involvert i konstruksjon, implementering og bruk av kvalitetsvurderingssystemet. Disse faller i stor grad sammen med det administrative styringssystemets nivåer. Det er også viktig å se hvordan disse samhandler med sentrale sammenslutninger, lik KS for de offentlige skoleeierne. Det er det sentrale nivået hvor kvalitetsvurderingssystemet er utformet og hvor evalueringen skal bidra i en problemløsningsprosess, det er det fylkeskommunale og kommunale nivå hvor ansvaret for skoleutvikling er definert og det er skolen eller virksomhetsnivå hvor praksis og implementering utformes gjennom samhandling mellom rektor, lærere, elever/foreldre. Vi kan vise det mer oversiktlig i en tabell over aktører i kontekst. Disse har vi dels studert hver for seg ut fra sine særtrekk, roller, handlinger og erfaringer, og dels har relasjonene mellom dem vært i fokus.

Tabell 1.1 Aktører i kontekst

Kontekst	Rolle	Handlinger og erfaringer	Aktører
Staten sentralt	Mål, intensjon, strategi Forvaltning av statlig, nasjonal politikk Styring og ledelse	Utforming av systemet Implementering Bruk av data	Departementet Direktoratet
Staten regionalt	Forvaltning av statlig, nasjonal politikk Styring og ledelse	Implementering Gjennomføring Bruk av virkemidler Bruk av data	Fylkesmannsembetet
Skoleeiere / sentrale samarbeidsparter	Forvaltning av statlig politikk Skoleutvikling Sikre læringsmiljø, læringsutbytte, Oppfyllelse av læreplan Gjennomføring av utd. Ledelse/styring	Implementering Gjennomføring Bruk av virkemidler Bruk av data	Kommuner Fylkeskommuner KS lokalt Sammenslutninger av private skoler
Skoler/læresteder	Skoleutvikling, Opplæringsmiljø Sikre læringsressurser og læringsmiljø Oppfyllelse av læreplan Læringsutbytte Gjennomføring	Bruken av kvalitetsvurderingssystemets virkemidler Bruk av data	Skoleledere Undervisningspersonellet,

1.5 Innholdet i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnsopplæringen

1.5.1 Innledning

Kvalitetsindikatorer innen NKVS er resultater, læringsmiljø, gjennomføring og ressurser. Hvilke elementer det består av er imidlertid ikke helt entydig og har vært i endring i evalueringsperioden. Det gjelder både Nasjonale Prøver og nettportalen Skoleporten, som har vært stoppet, endret og relansert. De elementene som omtales her er de som det synes å være enighet om at er de sentrale i NKVS: Skoleporten, Nasjonale prøver, Brukerundersøkelser, Tilsyn og Internasjonale prøver.

1.5.2 Skoleporten

Målet med Skoleporten er å tilby relevant og pålitelig informasjon for skoler og skoleeiere, som kan brukes i det lokale kvalitetsvurderingsarbeidet. Skoleporten er et nettsted som samler og gjør tilgjengelig fakta om skolen og nøkkeltall for ulike såkalte vurderingsområder i grunnsopplæringen. Vurderingsområdene er resultater, læringsmiljø, gjennomføring i videregående opplæring og ressurser. Nøkkeltallene gjelder resultater på avgangsprøver og eksamen, nasjonale prøver, brukerundersøkelser samt ressurser. Tallene oppgis nasjonalt, fylkesvis, kommunevis og for hver skole. Dessuten skiller det i forhold til kjønn. Det gis ulik mulighet til sammenligninger mellom fylker, skoler, og kjønn, og også over tid, for de ulike vurderingsområdene. Skoleporten har åpen tilgang til dette, men også en ”pålogget del” som gir tilgang til ytterligere data med passord for skoler og skoleeiere.

Læringsmiljø måles bl.a. gjennom Elevundersøkelsen. Undersøkelsens spørsmål og tema presenteres i hovedindikatorene trivsel, elevdemokrati, fysisk læringsmiljø, mobbing, motivasjon og faglig veiledning.

Resultater gjelder standpunktkarakterer og eksamenskarakterer i norsk, matematikk og engelsk, resultater på nasjonale prøver, fritak og fravær fra nasjonale prøver, samt grunnskolepoeng i Kunnskapsløftet.

Gjennomføring omhandler for det første andel av elever i grunnskole som går over i videregående opplæring. For det andre handler det om gjennomføring på normert tid, utover normert tid, andel fremdeles i opplæring etter fem år og andel ikke fullført videregående opplæring.

Ressurser deles inn i undervisningspersonell, økonomi og materiell. Undervisningspersonell måles i forhold til antall årsverk, timer pr. Elev og lærer-

tetthet. Økonomi dreier seg om lønnsutgifter og driftsutgifter, og ”materiell” betyr antall PCer pr. elev og antall PCer med Internett. Informasjonen om ressurser bygges på data samlet inn i GSI, KOSTRA og VIGO. For hvert av vurderingsområdene tilbys en kort hjelp til tolkning og for enkelte av områdene finnes det også utdypende veiledningsmateriell.

1.5.3 Nasjonale prøver

Nasjonale prøver (NP) er et av de sentrale instrumentene for å måle resultater. Resultatene skal vise måloppnåelsen i forhold til lærerplanens mål. NP er obligatorisk på 5. og 8. trinn for regning, norsk og lesing på engelsk. Elever med enkeltvedtak om rett til spesialundervisning kan fritas fra prøvene. På 5. trinn rapporteres resultatet i forhold til tre mestringsnivåer, mens på 8. trinn deler man inn i 5 mestringsnivåer. Prøvetiden er inntil 90 minutter for 5. trinn og 120 minutter på 8. trinn. Prøvene i engelsk og regning gjennomføres digitalt, mens prøven i norsk lesing gjennomføres på papir. Det gjøres nærmere rede for bakgrunnen for, mål med, innholdet, samt endringer i NP, i kapittel 3, 4 og 5 i denne rapporten.

1.5.4 Kartleggingsprøver

Kartleggingsprøver er diagnostiske prøver og finnes i regning/tallforståelse og lesing for trinn 1.-3 og i engelsk og regning for vg1. Prøven gjennomføres om våren for 2. trinn og er obligatorisk. For vg1 arrangeres den om høsten. Prøven i regning er obligatorisk, i engelsk gjennomføres den i 2009 på utvalgte skoler. Formålet med obligatoriske kartleggingsprøver er å avdekke behov for oppfølging og tilrettelegging på individ- og skolenivå. Det gjøres nærmere rede for innholdet i kartleggingsprøvene i kapittel 5.

1.5.5 Brukerundersøkelser

NKVS inneholder ulike nettbaserte brukerundersøkelser. Dette er hovedinstrumentene for å måle kvaliteten på læringsmiljøet. Foruten de som denne evalueringen omhandler, dvs. elevundersøkelsen (EU), lærerundersøkelsen og foreldreundersøkelsen, finnes også lærerundersøkelsen og instruktørundersøkelsen³.

Elevundersøkelsen finnes i en utgave for 5-7 trinn og en for 8-10 og videregående skole. Elevundersøkelsen er obligatorisk på trinn 7 og 10, men man står fritt til å benytte den også på andre trinn. Mellomtrinnsversjonen (5-7)

³ Fag- og yrkesopplæring i bedrift omfattes ikke av denne evalueringen.

består av 40 spørsmål angående trivsel, motivasjon, læring, vurdering og veiledning, arbeidsmiljø og elevmedvirkning. De samme tema går igjen i ungdomstrinn og videregående-utgaven, men det er da 51 spørsmål. En del spørsmål er kun for ungdomstrinnet eller for videregående og enkelte steder slås 9. og 10 trinn sammen med videregående. I tillegg til kjønn og trinn må man i videregående opplæring krysse av for studieprogram.

Lærerundersøkelsen er, i motsetning til elevundersøkelsen, frivillig. Den består av 47 spørsmål om elevenes læringsmiljø slik lærerne vurderer det. Dette gjelder trivsel, motivasjon, læring, vurdering, arbeidsmiljø elevmedvirkning, veiledning og hjem-skole samarbeid. De to siste temaene besvares kun av kontaktlærere

Foreldreundersøkelsen er i likhet med lærerundersøkelsen frivillig. Den består av 13 spørsmål eller sett av påstander til elevers foresatte angående angående informasjon fra og til skolen, dialog og medvirkning, kjennskap og forventninger, støtte fra foresatte, utviklingssamtal og konferansetime, fysisk miljø og materiell på skolen, trivsel, læring og utvikling og læringsforhold. Kun foresatte for elever i ungdomstrinnet og videregående skole spørres om veiledningsressurser.

1.5.6 Tilsyn

Felles nasjonalt tilsyn med at skoleeiere oppfyller sitt ansvar og driver opplæring i henhold til lover og regler, regnes også til det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet fra 2003. Fylkesmannen er den statlige instans som utfører tilsynet. Hensikten er å sikre en felles praksis på tvers av fylker når det gjelder fortolkning og utøvelse (Sivesind 2009) av Opplæringsloven og Lov om privatskoler. Tilsynet skal gjennomføres etter metoden "systemrevisjon" (St.m. nr. 31, 2007-2008) der avvik i overholdelse av regelverket registreres gjennom bl.a. intervjuer med skoleeier, skoleledelse og andre nøkkelpersoner, gjennomsyn av elevmapper og gjennomgang av skriftlig dokumentasjon (Sivesind, op.cit). Ved *avvik* gis det et rettslig bindende pålegg om oppretting av forholdet. Tilsynet kan i tillegg gi *merknader* som innebærer at man ser et forbedringspotensiale. (Ibid., St.m.nr.31, 2007-2008) Tilsynet og Fylkesmennes rolle i kvalitetsvurderingssystemet omtales også i kapittel 4.

1.5.7 Internasjonale prøver

Norge deltar i flere internasjonale kunnskaps- og ferdighetstester. Dette gjelder bl.a. TIMSS, PISA og PIRLS⁴. Særlig synes det som at PISA undersøkelserne og de norske resultatene der, har vært med på å både inspirere og å begrunne et eget nasjonalt kvalitetsvurderingssystem og da særlig måling av resultater. Disse undersøkelsene inngår også som elementer i NKVS og tjener til å se læringsresultater på nasjonalt nivå samt å kunne sammenligne med andre land og endring i resultater over tid.

TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) er en internasjonal studie av matematikk- og naturfagskunnskaper på 4. og 8. trinn. En skriftlig prøve på henholdsvis 72 minutter på 4.trinn og 90 minutter på 8. trinn kombineres med spørreskjemaundersøkelser til elevene, lærerne og rektorene. Dette skal kontrollere for forhold ved eleven, lærerne og skolen når det gjelder resultatene på prøvene. Hensikten med prøven er å kunne sammenligne på tvers av land og over tid, og å komme fram til hva som kan fremme god læring og en positiv utvikling i matematikk og naturfag. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) står bak prøven. Den internasjonale gjennomføringen og kordineringen foretas av Boston College og den norske gjennomføringen gjøres av Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet(Utdanningsdirektoratet, 2009).

PISA (Programme for International Student Assessment) er en internasjonal, komparativ studie i regi av OECD. Den skal måle 15 åringers kompetanse innen lesing, matematikk og naturfag. PISA prøven gjennomføres hvert tredje år blant et utvalg av elevene. Prøvene er en to-timers faglig test med spørsmål innen alle fagområder. Prøven kombineres med spørreskjema til eleven og skolens ledelse. PISA utformes av en internasjonal komite med representanter fra medlemslandene. I Norge gjennomføres PISA av Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet⁵.

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) kartlegger leseferdigheter på 4. og 5. trinn i et representativt utvalg av elevene. IEA står også bak denne prøven, og den administreres internasjonalt av Boston Col-

⁴ Andre internasjonale tester er: Second Information Technology in Education Studies SITES, Trends in International Mathematics and Science Study, Advanced: TIMSS Advanced, OECD Teaching and Learning International Survey: TALIS, International Civic and Citizenship Education Study: ICCS

⁵ <http://www.utdanningsdirektoratet.no/Sokeresultat/?quicksearchquery=PISA>

lege. PIRLS gjennomføres hvert 5. år, som en leseprøve på 1,5 timer kombinert med spørreskjema som i TIMSS. I tillegg får foreldrene spørreskjema ved PIRLS. I Norge er utdanningsdirektoratet ansvarlig for PIRLS, mens den gjennomføres av Senter for leseforskning ved Universitetet i Stavanger⁶.

1.6 Oppdragets historie

Evalueringen av NKVS ble lyst ut med anbudsinnbydelse våren 2005. Prosjektet var utformet som to deler der del 1 skulle omhandle det som er redegjort for over, og del 2 skulle være en kartlegging av fylkeskommunenes arbeid med kvalitetsvurdering i fag- og yrkesopplæring. Arbeidet med evaluering av NKVS startet opp i november 2005, med planlagt avslutning i 2006 for del 2 og i 2008 for del 1. Underveis fordelingen mellom del 1 og del 2 endret slik at alt som angår fag- og yrkesopplæring i bedrift inngikk i del 2, mens del 1 har tatt for seg all opplæring i skole.

Den viktigste endringen i forutsetningene for evalueringen har likevel kommet i kvalitetsvurderingssystemet selv. Evalueringen var i utgangspunktet lagt opp ambisiøs og kompleks, og kompleksiteten har bare økt i prosjektperioden. Objektet for evalueringen, Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnsopplæringen, har vært i bevegelse på flere måter. For det første er hva som omfattes av NKVS, dvs. hva som er dets elementer vært i endring. Bl.a. ble nasjonale prøver stanset i 2006 og de er helt fjernet fra videregående opplæring. Man fikk et opphold i evalueringssprosjektet mens systemet var under endring, og evalueringen sluttføres ikke før i 2009. Innholdet i NKVS kan også fortone seg som noe uklart. Som eksempel kan nevnes at i omtaler av NKVS i 2007 fra Utdanningsdirektoratet synes obligatoriske kartleggingsprøver å inngå i NKVS som del av ”et sammenhengende prøve- og vurderingssystem”, mens St.m.nr. 31(2007-2008) *Kvalitet i skolen* utelater eksplisitt kartleggingsprøvene fra NKVS. For det andre er innholdet i elementene i stadig endring. Eksempelvis har Skoleporten kommet i flere nye versjoner. Dette har medført en kontinuerlig utfordring angående hva som skal evalueres, hva som faktisk evalueres og hvordan det skal fortolkes.

Den viktigste kompliserende faktoren for evalueringen har således vært at ut fra designet med å utføre en undersøkelse av *endring i erfaringer* med NKVS over tid, har det endt opp med å studere *til dels ulike versjoner av systemet*. Med andre ord har vi opplevd en økende kompleksitet i så vel det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet som i selve gjennomføringen av evalueringen.

⁶ http://udir.no/upload/Forskning/Internasjonale_undersokelser/Hva_er_PIRLS.pdf

1.7 Om rapporten

I kapittel 2 redegjøres nærmere for undersøkelsesopplegg og metode for evalueringen. Kapittel 3 omhandler en internasjonal komparasjon av kvalitetsvurdering i skolen. I kapittel 4 redegjøres det for NKVS og det nasjonale nivået. Det omhandler bakgrunnen for etableringen av NKVS, og en utdyping av dets mål og dets elementer. Videre omtales og drøftes de nasjonale sammenslutningene av skoleeieres rolle, erfaring og samhandling med staten vedrørende NKVS. Kapittel 5 presenterer og diskuterer funn angående NKVS i grunnskolen, men kapittel 6 gjør det samme for videregående skole. Kapittel 7 utgjør den avsluttende drøftingen av funn i forhold til evalueringens problemstillinger.

2 Metode og dataindsamling

2.1 Metoder og analyser i forbindelse med dataindsamlingen i grundskolen

Af Peter Allerup

2.1.1 Datamaterialet

I dette projekt er der indsamlet data vedrørende grundskolen og videregående skole. Det følgende drejer sig om grundskolen.

Overordnet er der tale om indsamling og analyse af data fra følgende fem kategorier af deltagere i projektet:

- Kommuner
- Rektorer
- Lærere
- Elever
- Forældre

Derudover er der gennemført interview med en række af skoleejernes sammenslutninger for at få belyst sammenslutningernes rolle i forhold til såvel myndigheder som medlemmer samt få viden om, hvordan NKVS fortolkes og formidles over for sammenslutningernes medlemmer.

Hvad angår kommuner, rektorer, lærere, elever og forældre er der indsamlet data ved hjælp af interview i både 2006 og 2009. Derudover er der indsamlet data fra kommuner, rektorer og lærere ved hjælp af landsdækkende spørgeskemaundersøgelser, også i både 2006 og 2009.

Formålet med spørgeskemaundersøgelserne har været at skaffe en bredt dækkende oversigt over deltagernes erfaringer med og holdninger til brugen af NKVS. Med interviewundersøgelserne ønskede vi at opnå en mere dybtgående viden herom samt at få deltagernes uddybende begrundelser og forklaringer.

Når der er gennemført undersøgelser i både 2006 og 2009, skyldes det et ønske om at opfange udviklingstendenser i brugen af NKVS i denne periode. Dermed er der imidlertid kommet til at indgå erfaringer fra flere udgaver af NKVS i undersøgelserne, hvilket betyder, at en sammenligning ikke altid vil være relevant. Fx er forskellene mellem de tidligere udgaver af de nationale prøver og de aktuelle prøver så store, at det kun i en vis udstrækning giver

mening at sammenligne vurderingerne af dem. I de tilfælde, hvor der er foretaget sammenligninger mellem 2006 og 2009 er der gennemført separate analyser omfattende de kommuner og skoler, der deltog i *både* 2006 og 2009. Den største vægt i denne rapport er lagt på resultaterne fra 2009.

I såvel interview- som spørgeskemaundersøgelserne indgår både kommunale og private skoler. På grund af et begrænset antal deltagende private skoler, og da disse skoler ikke uden videre kan sidestilles med kommunale skoler, indgår de private skoler ikke i beskrivelserne af data fra spørgeskemaundersøgelserne, som dermed alene omfatter kommunale skoler. Vi har imidlertid analyseret data også fra de private skoler, og i de tilfælde, hvor resultaterne giver anledning til det, vil eventuelle forskelle i relation til kommunale skoler blive omtalt.

2.1.2 Spørgeskemaundersøgelserne

2.1.2.1 Kriterier for valg af spørgsmål

Emner og spørgsmål i spørgeskemaerne er valgt ud fra grundige dokumentanalyser af formålet med de enkelte dele af NKVS samt ud fra andre undersøgelser om tilsvarende forhold. Det blev hurtigt klart, at vi ikke kunne nøjes med at evaluere brugen af NKVS som helhed, men at vi måtte evaluere brugen af de enkelte elementer som fx de nationale prøver og Elevundersøgelserne hver for sig. Som udgangspunkt fik vi dermed et meget stort antal spørgsmål, som det kunne være interessant at få undersøgt. Af hensyn til, at spørgeskemaerne ikke måtte være for omfattende, gennemgik vi nøje den samlede mængde af mulige spørgsmål og udvalgte derefter et antal, som vi fandt det forsvarligt at lade indgå i spørgeskemaerne. For at kunne sammenligne vurderinger fra kommuner, rektorer og lærere besluttede vi at lade et ganske stort antal spørgsmål være fælles for de tre grupper.

2.1.2.2 Om besvarelse af skemaerne

I landsdækkende spørgeskemaundersøgelser om dette emne kan ikke alle spørgsmål være relevante for alle respondenter. Fx er det ikke alle udvalgte, der har erfaringer med de nationale prøver på 8. trin eller med kortlægningsprøverne på 2. trin. Ved sådanne spørgsmål har det været muligt at markere, at spørgsmålet ikke var relevant for den pågældende skole eller person, som dermed ikke indgår i analyserne af svarene på dette spørgsmål. Det betyder, at der ved en del spørgsmål er et frafald. Hensigten har været at udelukke potentielle respondenter, som ikke havde grundlag for

at besvare disse spørgsmål. I alle tabeller er indsat antallet af respondenter ved det enkelte spørgsmål.

2.1.2.3 Om beskrivelser af resultater

Ved mange af svarskalaerne i spørgeskemaundersøgelserne er der brugt en 6-gradet skala, hvor kun yderpunkterne er benævnt. Det kan fx være en skala med 6 trin og yderpunkterne ”helt enig” og ”helt uenig”. I beskrivelserne af svar på sådanne skalaer er de to yderste svarmuligheder i den ene ende af skalaen ofte omtalt under ét. Ved den nævnte skala vil summen af svarmuligheden ”helt enig” og den nærmest følgende svarmulighed blive betegnet som ”enig”. De fuldstændige svarfordelinger vises imidlertid altid i tabellerne.

Dataindsamling, opnåede svarprocenter og frafaldsanalyser

Der har været gennemført dataindsamling i grundskolen og i den videregående skole. Forholdene i grundskolen beskrives her, hvad angår indsamling af data ved hjælp af spørgeskemaer, mens indsamlingsprocedurer mv. for den videregående skole beskrives senere. Udvælgelsen af elever og forældre til interviews i grundskolen beskrives også senere.

Med hensyn til udvælgelsen af respondenter til besvarelse af spørgeskemaer er der tale om at foretage dataindsamling og analyser for tre kategorier af deltagere i projektet:

- (a) Kommuner
- (b) Skoleledere
- (c) Lærere

Skoleejere fordeler sig totalt set i Norge på et lille antal privatejede skoler (ca. 150) og et stort antal offentligt ejede skoler (ca. 3000) med kommunerne som ejere. Både offentligt ejede og private skoler er kommet i betragtning i forbindelse med dataindsamlingen. Samtlige kommuner er blevet inviteret til at deltage. ”Den skoleansvarlige” fik i hvert tilfælde en opfordring til at besvare skemaet. Grundprincippet for udvælgelsen af respondenter er simpel tilfældig udvælgelse, hvad angår skoleledere (skoler) og cluster sampling hvad angår lærere, som kommer til udtryk ved, at når skolen er udvalgt i første trin udvælges et antal lærere tilfældigt herfra i andet trin.

De anvendte samplingsprocedurer har været ens i 2006 og 2009. Det betyder, at den tilfældige udvælgelse, som definerede 2006-udvælgelsen blev gentaget i 2009. Nedenfor diskuteres konsekvenserne mht.

repræsentativitet af denne teknik med gentagelse. Som beskrevet andet sted er formålet med NKVS at analysere generelle forhold inden for hvert af årene 2006 og 2009 og desuden at belyse udviklingen fra 2006 til 2009. Det er især det sidste, der kan gribes an forskelligt rent forsøgsplansmæssigt ud fra forskellige samplingsteknikker. Dette sker ved enten at foretage to, helt uafhængige simple udvælgelser inden for hvert af årene 2006 og 2009 eller ved at genanvende de respondenter i 2009 samplingen, som allerede i 2006 blev udvalgt til at deltage.

Samtlige skoleejere (kommuner) blev inviteret til at deltage. Der findes i 2006 N=431 skoleejere i Norge.

Ved simpel tilfældig udvælgelse blev N= ca. 1500 skoler i 2006 udvalgt blandt ca. 3000 skoler totalt i Norge, fra Norsk Statistisk Sentralbyrå's registre over skoler. På hver af de udvalgte skole kontaktes skolelederen via skolens adresse og e-mail.

Antallet af lærere, som totalt set blev planlagt til at indgå i samplingen blev baseret på en viden fra registre om det gennemsnitlige antal lærere, som findes pr skole. Denne viden var nødvendig for at kunne afbalancere et valg af et bestemt antal skoler med det antal lærere, som i næste fase skulle deltage fra de udvalgte skoler. Kun lærere, som arbejder på skoler, der blev udvalgt i første trin, blev inviteret til at deltage. Det har ikke været muligt præcist at bestemme antallet af lærere, som potentielt kunne svare på et lærerspørgeskema. Altså antallet af lærere, som rent faktisk blev inviteret til at deltage. Det skyldes, at sådanne detaljeoplysninger ikke er umiddelbart tilgængelige for den enkelte skole uden i hvert enkelt tilfælde at kontakte skolen med lister til udfyldelse. Dette skønnes at være urealistisk i forhold til at opnå, at et stort antal returnerede et besvaret skema. Det har derfor ikke været muligt at beregne en præcis svarprocent for lærergruppen. I dette tilfælde træder frafaldsanalysen ind som middel til at vurdere repræsentativiteten af de modtagne svar.

I Bilag B er der redegjort for detaljer i forbindelse med de enkelte respondentgrupper. Alt i alt er det planlagt, at tilvejebringe repræsentativitet både i 'tværsnit' undersøgelserne og ved studiet af en 'udvikling' fra 2006 til 2009.

Sikring af datakvalitet er foregået blandt andet gennem frafaldsanalyser, dvs. analyser af respondenter, som blev inviteret, men ikke har udfyldt spørgeskemaerne og derfor ikke har returneret et skema. Frafaldsanalyserne finder sted som analyser af en række baggrundsvariable for respondenterne,

fx køn, alder, anciennitet, fordeling på skoletyper mv., hvor oplysninger fra de respondenter, der *har* afgivet svar sammenholdes med generelle registerfordelinger vedrørende samme oplysninger for *alle* potentielle svarafgivere i Norge. Fx kunne kønsfordelingen i de besvarede lærerspørgeskemaer i grundskolen være 70% kvinder og 30% mænd. Disse 70% /30% sammenholdes herefter i frafaldsanalysen med den 'sande' kønsfordeling blandt samtlige lærere i grundskolen. Oplysninger som er tilgængelige direkte via registre eller officiel statistik. Finder man, via et statistisk test, at 70% /30% fordelingen afviger fra den sande fordeling med så lidt, at det kan tilskrives tilfældigheder i dataindsamlingen, 'godkendes' de indsamlede data i forhold til at være 'repræsentative' for landet – rent kønsfordelingsmæssigt⁷.

De variable, der anvendes ved frafaldsanalyserne er 'skoletype', 'geografi' (dvs. fylke eller kommunenummer på skolen) 'størrelsen af skolen' (= antal elever) og 'køn' og 'alder på lærerne'. I alle disse tilfælde findes der oplysninger på de udfyldte spørgeskemaer og disse kan sammenholdes med oplysninger fra hele landet, de 'sande' fordelinger.

Ved sammenligning af resultaterne fra første til anden gang fra den kvantitative del med spørgeskemaerne, kan man diskutere nytten af at sammenholde oplysninger for 2006 og 2009 fra præcis de *samme* lærere. Det blev opgivet, da det skønnedes ikke at have den store interesse, fordi de tre år under alle omstændigheder har ført første-undersøgelses-læreren hen til en anden klasse, evt. nyt klassetrin i anden omgang. Derfor fastholdes et system, hvor den enkelte lærer *ikke* er synlig i registrene, og der bliver ved både første og anden omgang tale om simple tilfældige stikprøver blandt 'relevante lærere'.

For hvert af årene 2006 og 2009 er der gennemført frafaldsanalyser og det er desuden vurderet gennem passende statistiske tests, om svarprocenter og fordelinger på eksterne variable i 2006 afviger signifikant fra svarprocenten i 2009.

2.1.2.4 Resultatet af samlingen

Der er tre samplingsgrupper og dermed tre særskilte analyser til vurdering af svarprocenter, frafaldsanalyser mv.: Kommuner, rektorer og lærere.

⁷ 'proportionalitet' ville være et mere præcist ord for egenskaben, at stikprøven også i praksis gengiver egenskaben at være 'repræsentativ', som den pr definition besidder via den metode (simpel tilfældig udvælgelse), som ligger til grund for dataindsamlingen

Kommuner

Der blev i 2006 og 2009 udsendt skemaer til alle kommuner. Antallet af identificerbare udfyldte returskemaer var i 2006 lig med 241, hvilket giver en svarprocent på 55.9%. Tæller man 13 udfyldte men ikke-identificerbare skemaer med, bliver den samlede svarprocent 58.9%. i 2009 blev der udsendt 424 skemaer og modtaget 299, hvilket giver en svar procent på 70.5%.

Kommuner	2006 N=431	2009 N=424
Antal modtagne skemaer / svar procent	241 55.9%	299 70.5%

Tabel 1. totalopgørelser tal fra kommuner. Antal skemaer retur og svarprocent i forhold til udsendte

Det fremgår ved hjælp af et χ^2 – test i antalstabeller, at svarprocenten er signifikant større i 2009 end i 2006.

For at analysere hvilke kommuner, der ikke svarede i 2006 og 2009 indeholder nedenstående tabel 2 det antal skemaer, som kom retur. Det fremgår af et statistisk test⁸, at den gennemsnitlige procent, 55.9 %, hvormed skemaerne er returneret i 2006, varierer tilfældigt fra fylke til fylke. Set fra et geografisk synspunkt er de indsamlede kommuneskemaer altså repræsentative på landsplan. For 2009, hvor svarprocenten var 70.5 %, gælder noget tilsvarende, idet testen godkender, at returnering af skemaer kun med tilfældige udsving varierer fra fylke til fylke. Desuden afslører det statistiske test at 2006-stikprøven ikke adskiller sig signifikant fra 2009 stikprøven.

⁸ Sædvanligt χ^2 – test i antalstabeller.

Agderforskning

Fylke nr	Besvarelser skoleeiere		Rektor besvarelser				Lærer besvarelser			
	2006 retur	2009 retur	2006 retur	2006 sand	2009 retur	2009 sand	2006 retur	2006 sand	2009 retur	2009 sand
1	9	12	6	4	4	4	6	5	7	5
2	10	16	11	8	9	8	11	9	13	9
3	1	1	6	4	3	4	6	5	3	5
4	13	16	6	5	4	5	6	5	5	5
5	13	19	6	5	5	5	5	5	6	5
6	11	16	5	5	3	5	4	5	3	5
7	6	12	4	4	4	4	6	4	4	4
8	9	15	6	4	4	4	4	4	2	4
9	12	9	4	2	2	2	3	2	3	2
10	13	14	3	3	2	4	3	4	2	4
11	14	18	3	8	10	8	10	8	10	8
12	20	23	10	11	12	11	10	11	11	11
14	13	18	10	5	6	4	3	4	4	4
15	20	22	3	8	9	8	8	7	8	7
16	17	20	8	5	6	5	4	5	7	5
17	16	17	3	4	2	4	3	4	3	4
18	23	21	4	8	7	8	4	7	4	7
19	8	17	2	5	5	5	2	5	3	5
20	13	13	2	3	4	3	2	3	4	3
Ialt procent	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Total	241	299	395	3002	638	2896	2393	26109	1788	26217

Tabel 2 svar opgjort pr. fylke fra kommuner, rektorer og lærere i undersøgelsen. Antal skemaer retur procent i forhold til samlede antal modtagne. Sande fordelinger fra Statistisk Sentralbyrå 2009.

2.1.2.5 Rektorer

I 2006 blev der udsendt spørgeskemaer til N= ca. 1500 rektorer. Heraf blev N= 395 sendt retur, hvilket giver en svarprocent på 26.3 %. I 2009 modtog N=1634 skoleledere invitation til at deltage og der kom N=638 skemaer retur, hvilket giver en svarprocent på 39.0 %

Skoletyper

Skolerne er opdelt på tre forskellige skoletyper: Barneskoler, ungdomsskoler og blandede skoler. Tabel 3 indeholder information om, hvorvidt svarene fra rektorerne er returneret fra nogle bestemte skoletyper. Dette sker ved at sammenholde svarprocenterne med den sande fordeling af skoletyper på landsplan. Desuden indeholder tabel 3 information til at vurdere om fordelingen af svar på de tre skoletyper har forandret sig fra 2006 til 2009.

Den gennemsnitlige svarprocent fra de ca. N=1500 udsendte skoleleder-skemaer er i 2006 26.3% og 39.0% i 2009. Denne returprocent genfindes inden for hver skoletype i begge år, med kun tilfældige udsving fra skoletype til skoletype.

Sammenligning af fordelingerne fra 2006 og 2009 viser, at den procentvise fordeling af 'modtagne' spørgeskemaer på de tre skoletyper afviger signifikant fra hinanden; især 1.-10. klasse skolerne har øget deres relative deltagelse fra 2006 til 2009.

Dette passer godt sammen med det faktum, at mens fordelingen over de tre skoletyper i 2009 følger den 'sande' fordeling på landsplan, afviger 2006-stikprøven signifikant fra landsfordelingen i 2006 ved især at have få modtagne svar fra 1.-10.klasse skolerne.

Skoletype	Rektor besvarelser				Lærer besvarelser			
	2006 retur	2006 sand	2009 retur	2009 Sand	2006 retur	2006 sand	2009 retur	2009 Sand
Barneskole	66	63	62	61	63	60	58	59
Ungdomsskole	18	16	15	16	19	18	18	18
Blandede skole	17	21	24	23	18	22	25	23
Total pct	100	100	100	100	100	100	100	100
Total antal	395	3000	638	2900	2407	26166	1792	26274

Tabel 4a. Skolerne opdelt efter skoletype i 2006 og 2009; sande fordelinger fra Statistisk Sentralbyrå 2009. Svarprocenterne er beregnet inden for hver skoletype

2.1.2.6 Skolestørrelser

Omfanget af retursvar fra rektorerne afhænger ofte af, om skolen er en lille skole eller om den er en stor skole. For at undersøge dette nærmere viser tabel 4 en gruppering af skolestørrelsen. Samtidig er angivet hvorledes den relative fordeling af modtagne svar fordeles sig på angivne størrelser i 2006 og 2009. Endelig indeholder tabel 4 oplysninger om den sande fordeling af de syv kategorier af skoler på landsplan.

Et statistisk tests viser, at de skoler der i 2006 returnerede rektorskemaet især er de større skoler. Små skoler med mindre end 100 elever er ikke så hyppigt repræsenteret i materialet som de burde i forhold til fordelingen på landsplan. Det betyder således, at store skoler er relativt overrepræsenteret i de returnerede skemaer i 2006. For 2009 er den relative fordeling på de tre kategorier ikke forskellig fra den sande fordeling på landsplan. En direkte sammenligning mellem de to modtagne fordelinger fra 2006 og 2009 viser, at fordelingerne ikke er forskellige ($p=0.1760$)

Skolestørrelse	Rektor besvarelser				Lærer besvarelser			
	2006 retur	2006 sand	2009 retur	2009 sand	2006 retur	2006 sand	2009 retur	2009 sand
1-50	12	18	17	17	5	10	6	10
51-100	15	16	15	15	8	15	14	15
101-200	21	22	21	23	24	25	24	25
201-300	22	17	19	18	28	20	21	20
301-400	19	16	20	16	22	18	24	18
401-500	8	7	4	8	9	8	6	9
>500	4	4	4	4	5	4	6	4
Total pct	100	100	100	100	100	100	100	100
Total antal	395	3000	638	2900	2407	26156	1792	26264

Tabel 4b. Fordelinger efter skolestørrelse. Sande fordelinger fra Statistisk Sentralbyrå 2009. Procenterne er beregnet i forhold til antal modtagne.

Lærere

Frafaldsanalyser i forbindelse med lærerspørgeskemaerne kan vurderes i forhold til de tre variable skoletype, køn og alder. Disse oplysninger findes i spørgeskemaerne og er tilgængelig på landsplan. Tabel 5 viser fordelingen af lærere mht. køn i 2006 og 2009. Der er ikke signifikant forskel på kønsfordelingen i de modtagne lærerskemaer og den sande fordeling på landsplan, hverken i 2006 eller i 2009. En sammenligning mellem fordelingerne i 2006 og 2009 viser, at der ikke er signifikant forskel på disse to fordelinger.

Køn	Rektor besvarelser				Lærer besvarelser			
	2006 retur	2006 sand	2009 retur	2009 sand	2006 retur	2006 sand	2009 retur	2009 sand
Kvinder					72	72	73	73
Mænd					28	28	27	27
Total pct					100	100	100	100
Total antal					2392	26288	1423	26378

Tabel 5. Kønsfordeling af lærere i stikprøve og på landsplan.

Tabel 6 viser aldersfordelingen for lærere, der har returneret lærerspørgeskemaet og den sande aldersfordeling for alle lærere og ledere i Norge. Selv om tabel 6 umiddelbart viser små forskelle mellem lærernes svarfordelinger og de sande fordelinger, viser en statistisk test statistisk signifikante forskelle mellem de observerede og de sande fordelinger. Endelig viser et test, at aldersfordelingerne i 2006 og 2009 ikke afviger signifikant fra hinanden.

Alder	Rektor besvarelser				Lærer besvarelser			
	2006 retur	2006 sand	2009 retur	2009 sand	2006 retur	2006 sand	2009 retur	2009 Sand
<29 år					9	10	9	11
30-39 år					31	28	32	29
40-49 år					22	22	24	22
50-59 år					29	30	27	27
>60 år					10	10	9	11
Total pct					100	100	100	100
Total antal					2287	67594	1423	71261

Tabel 6. Fordeling efter lærernes alder. Sand fordeling i 2009 er en blanding af lærere og ledere.

2.1.2.7 Konklusion

Generelt set har dataindsamlingen resulteret i lave svarprocenter, både i 2006 og i 2009. Derfor kan man ikke umiddelbart acceptere resultater beregnet ved hjælp af de modtagne svar. Især ikke hvis konklusionerne af analyserne drejer sig om at konkludere, at nogle forhold er generelt gældende på landsplan. Tabel 7 viser en oversigt over resultaterne fra de omtalte frafaldsanalyser.

I Bilag B er der nærmere redegjort for problemer, der opstår fordi det ikke er de samme respondenter, som har besvaret skemaerne i 2006 og 2009. Desuden findes her grundlaget for at vurdere datas repræsentativitet og anvendelighed som grundlag for de konklusioner, der fremføres. Desuden berøres her problemer om stikprøvernes præcision ved beregning af nogle skøn, som fremføres i analyserne.

Endelig er der i Bilag B redegjort for de statistiske analyser der ligger bag ved konstruktionen af skalaer, hvorpå respondenter 'måles' som kollektivt versus individuelt rettede.

For at foretage en fuldstændig vurdering af repræsentativiteten bør resultaterne i tabel 7 sammenholdes med de foran viste tabeller. Fx viser tabel 7, at lærernes aldersfordeling i både 2006 og 2009 afviger statistisk signifikant fra de sande fordelinger. En sammenligning med fordelingerne i tabel 6 viser imidlertid, at der er tale om så små forskelle mellem de observerede og de sande fordelinger, at det næppe kan have nogen særlig betydning ved tolkningen af resultaterne. Tilsvarende ses i større eller mindre udstrækning i de andre tabeller.

En samlet vurdering af resultaterne i tabel 7 og i de foran viste tabeller fører til den konklusion, at datamaterialet til trods for de beskedne svarprocenter må anses for anvendeligt for 2009, mens der er en lille underrepræsentation af små skoler i materialet fra 2006. Sammenligningerne mellem 2006 og 2009 er gennemført med skoler, der var med i både 2006 og 2009, jf. beskrivelser og konsekvenser i Bilag A.

Datagruppe	skoleejere	skoleledere	lærere
Geografi obs 2006 vs Geografi obs 2009	+	+	-
Geografi 2006 obs vs sand	+	+	-
Geografi 2009 obs vs sand	+	+	-
Køn obs 2006 vs køn obs 2009			+
Køn 2006 obs vs sand			+
Køn 2009 obs vs sand			+
Alder obs 2006 vs alder obs 2009			+
Alder obs 2006 vs sand			-
Alder obs 2009 vs sand			-
Skoletype obs 2006 vs sand		+	-
Skoletype obs 2009 vs sand		+	+
Skoletype obs 2006 vs skoletype obs 2009		-	-
Skolestørrelse obs 2006 vs sand		-	-
Skolestørrelse obs 2009 vs sand		+	-
Skolestørrelse obs 2006 vs obs 2009		+	-

Tabel 7 Oversigt over resultater af frafaldsanalyser i 2006 og 2009. Obs angiver observeret fordeling, sand angiver den sande fordeling, '+' markerer accept af tests for repræsentativitet, et '-' at testet resulterer i en signifikanssandsynlighed, som er mindre en 0.05, altså forkastelse.

2.1.3 Undersøgelse af reliabilitet

Mens undersøgelser vedrørende spørgsmålenes validitet undersøges ved faglige vurderinger af indholdet bag ved hvert spørgsmål, drejer en undersøgelse om reliabilitet sig om den sikkerhed hvormed spørgeskemaet indsamler data. Dette kan undersøges på flere måder, men en ofte anvendt teknik består i at dele datamaterialet i to tilfældige halvdele og undersøge, om svarfordelingerne er ens i de to delpopulationer.

I rektormaterialet fører dette til vurdering af 138 χ^2 tests. 4 ud af disse blev signifikante, svarende til 2%. Dermed passer hyppigheden af afviste hypoteser om ens fordeling i de to halvdele med det traditionelle signifikansniveau, der opererer med type I fejl på 5%

I lærermaterialet fører reliabilitetstesten til vurdering af 158 χ^2 tests. 9 ud af disse blev signifikante, svarende til 5%. Dermed passer hyppigheden af afviste hypoteser om ens fordeling i de to halvdele med det traditionelle signifikansniveau, der opererer med type I fejl på 5%

Både rektor- og lærerspørgsmålene passerer dermed testen for reliabilitet tilfredsstillende.

2.1.3.1 Netbaserede skemaer

Udvælgelsen af rektorer og lærere blev som omtalt gennemført i 2006 og 2009 som simple tilfældige udvælgelser. For kommuner, rektorer og læreres vedkommende blev undersøgelse gennemført som elektroniske spørgeskemaer. I 2006 ved hjælp af firmaet Sentio ud fra et selvstændigt udviklet program og i 2009 ved hjælp af Agderforskning, som anvendte det offentligt tilgængelige program ”surveymonkey”. I begge tilfælde blev tilgængeligheden til de elektroniske spørgeskemaer gjort mulig ved hjælp af fælles log in koder. For hver skole som blev planlagt inviteret i den tilfældige udvælgelse blev der forberedt en ’erstatningsskole’ som i givet fald skulle træde til, hvis der var ’lovlige’ grunde til at en primært udvalgt skole ikke kunne deltage.

Sentio opbyggede et register over primære skoler og erstatningsskoler og operationaliserede udsendelsen af spørgeskemaer og purringer (2 gange)

2.1.3.2 Purring

Der blev purret to gange i både 2006 og 2009 for at øge svarprocenterne. Det mest markante ved de reaktioner, vi fik som følge af purringerne, var meldinger om, at skolerne var overbelastede og derfor ikke havde tid til at svare på skemaerne. Af i alt 26 reaktioner fra skoler i 2009 var der således 21 rektorer, der skrev, at skolen var hårdt belastet arbejdsmæssigt, at man manglede kapacitet, at man ikke ville presse lærerne for at deltage, fordi lærerne var pressede nok i forvejen, eller at man blev bedt om at deltage i for mange undersøgelser. Trods sådanne meldinger medførte de to purringer en markant forøgelse af svarprocenterne.

2.1.4 Interviewundersøgelserne

Kriterier for valg af spørgsmål

Temaer i interviewundersøgelserne er valgt ud fra de samme kriterier som tidligere omtalt for valg af spørgsmål i spørgeskemaundersøgelserne. Sammenfattet har formålet med interviewundersøgelserne været:

- At få en mere dybtgående viden om deltagernes erfaringer med og vurdering af NKVS og andre former for evaluering i skolen, end det er muligt i spørgeskemaundersøgelser.
- At få uddybende forklaringer og begrundelser om brugen af NKVS.

Interviewene var i lighed med spørgeskemaerne opdelt, så vi fik udsagn om de enkelte elementer i NKVS. Der blev imidlertid også inddraget andre elementer af betydning for arbejdet med NKVS. Det drejer sig fx om brugen af udviklingssamtaler med eleverne og samarbejdet mellem skolerne og skoleetaten/skolekontoret.

Om gennemførelse af interviewene

I de fleste tilfælde har et interview omfattet flere personer, fx lærere fra flere trin, elever og deres forældre eller rektor og vicerektor. Interviewene med lærere, elever og forældre havde et omfang på cirka en lektion, mens interview med rektorer og med repræsentanter fra skoleetaten/skolekontoret ofte varede cirka 90 minutter. Interviewene blev gennemført som semistrukturerede interview med gode muligheder for at inddrage forhold, som deltagerne fandt væsentlige.

Udvælgelse af interviewpersoner

Interviewene foregik i tre kommuner i to udvalgte fylker. De tre kommuner bestod af en meget stor kommune, en stor kommune og en lille kommune. I hver kommune var udvalgt 1 – 2 skoler, hvor der blev gennemført interview med ledelse, lærere, elever og forældre. Derudover blev der i hver kommune gennemført interview med deltagere fra skoleetaten/skolekontoret. For grundskolens vedkommende er der gennemført 25 interview med godt 60 personer. Det giver naturligvis ikke grundlag for at hævde, at interviewresultaterne er repræsentative for landet som helhed. På den anden side er der temmelig stor konsensus i resultaterne fra forskellige kommuner og skoler, hvilket giver anledning til en formodning om, at resultaterne ikke skyldes specielle forhold i de kommuner og på de skoler, vi har besøgt.

Analyse af data

Alle interview er optaget på minidiskette eller bånd, og hvert interview er blevet gennemlyttet flere gange for at få sammenhængen til at fremstå tydeligt. På dette grundlag har det været muligt at opnå den ønskede indsigt og de ønskede uddybende forklaringer og begrundelser fra deltagerne.

2.1.5 BILAG A

Udvælgelse af respondenter

På de udvalgte skoler fik skolelederen tilsendt ét spørgeskema 'til skolelederen' og medvirkede, rent praktisk, med en tilfældig udvælgelse af op til 10 lærere på sin skole. Det sidste foregik ved at implementere følgende procedure:

A. Var der *10 eller færre lærere på skolen* valgtes *alle* lærere og de blev tildelt et login til en besvarelse af et elektronisk spørgeskema

B. Var der *flere end 10 lærere på skolen* gennemførte skolelederen følgende skridt til udvælgelse af lærere, som blev tildelt et login til elektronisk besvarelse af et spørgeskema:

1. Lav en liste over lærere organiseret alfabetisk efter efternavn.
2. Vælg først en 'referencelærer' på listen, som har et efternavn, der starter med bogstavet 'X' ('X' vælges på forhånd og er forskellige fra skole til skole og er indført på det informationsbrev, som skolelederen modtager) Hvis der ikke findes lærere med et efternavn, der starter præcis med bogstavet 'X', vælges næste bogstav i alfabetet.
3. På en på forhånd udarbejdet liste med 10 celler er der i celle nr. 1 angivet et tal 'L1'. Fra referencelæreren gås L1 pladser frem på listen og den lærer, som der hermed peges på, er først udvalgte lærer. Næste lærer findes ved at gå L2 pladser yderligere frem på listen, den tredje ved derefter at gå L3 pladser frem osv. Når man passerer bunden af den oprindelige liste med alle lærernavnene, startes forfra på listen som om listen blev gentaget. Hver lærer får sit specifikke login, som alene virker for denne person. Den tilfældige udvælgelse af lærere på den enkelte skole blev forenklet i 2009, således at der udvalgte de op til 10 lærere, der først havde fødselsdag.

Firmaet Sentio tog sig i 2006 af både udsendelse og de tekniske sider af besvarelsen af de elektroniske spørgeskemaer. Ved gentagelsen i 2009 anvendte Agderforskning den samme udvælgelsesprocedure, men de tekniske omstændigheder ved gennemførelsen af selve indhentningen af svar fra respondenterne, var forskellig fra Sentio's i 2006. Ved begge dataindsamlinger fandt formidlingen af relevante logins til lærerne sted via skolelederen på skolerne. Sentio opbyggede i 2006 et register over skoler og

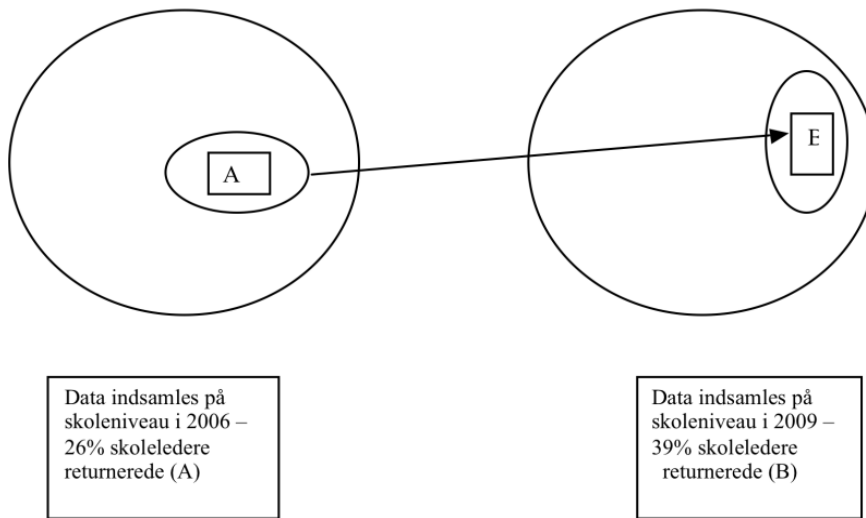
operationaliserede i 2006 udsendelsen af spørgeskemaer og purringer (2 gange). Dette blev overtaget af Agderforskning ved gentagelsen i 2009. Der var i begge tilfælde tale om, at den statistiske udvælgelse skete ved simpel tilfældig udvælgelse.

Ud fra den beskrevne procedure til udvalg af op til 10 lærere på de udvalgte skoler er det vigtigt at understrege, at svar indhentet fra lærerne i 2006 og i 2009 er repræsentative for *samtlig*e lærere i Norge *inden for hvert af de undersøgte år*. For at tegne et (repræsentativt) billede af udviklingen fra 2006 til 2009 kræves der, at man tilrettelægger en udvælgelse af et antal respondenter, der besvarer spørgeskemaer *både* i 2006 *og* i 2009. Rent principielt er det også hvad der er sket ved at gentage 2006-udvælgelsen i 2009. I hvor høj grad det i praksis er lykket at danne et fulgyldig billede af udviklingen fra 2006 til 2009 inden for hver af respondentgrupperne skoleejere, skoleledere og lærere, diskuteres nedenfor. Det er indlysende, at 'gentagelse' ikke skal forstås på den måde, at det er de samme *personer*, som deltager 2006 og 2009. Det er rammerne, herunder valget af skole, som gentages ud fra en opfattelse af, at én af de systematiske faktorer bag ved evalueringen af NKVS netop er skolen.

2.1.6 BILAG B

Respondenter i 2006 og 2009

Dataindsamlingen i 2009 blev udført som en præcis gentagelse af dataindsamlingen i 2006.



I begge år blev dataindsamlingen udført som en udvælgelse af et bestemt antal skoler i 2006 og 2009. Simpel tilfældig udvælgelse førte i 2006 til invitation af $N = \text{ca. } 1500$ skoler til at deltage. De *samme* skoler blev i 2009 opfordret til at deltage i anden fase af projektet. I figuren er dette illustreret med de to store cirkler

I 2006 returnerede $A=26\%$ af skolelederne skemaerne, i 2009 var det $B=39\%$. I figuren er dette markeret med de små cirkler. B- skolerne var ikke de samme som A-skolerne. Principielt kunne de 39% returnerede skolelederskemaer i 2009 komme fra helt andre skoler, end dem der leverede returskemaer i 2006; 177 skoleledere gik igen fra de oprindelige skoler i 2006. På hver enkelt skole blev proceduren til udvælgelse af lærere fulgt, og det førte, naturligvis, ikke automatisk til, at det var de samme lærere, som blev kontaktet i 2006 og i 2009.

Som omtalt medfører denne strategi, at der tilvejebringes repræsentativitet i hvert tværsnit 2006 og 2009 og tillige mht. til at studere udviklingen fra 2006 til 2009. Det gælder såvel skoleledere som lærere, de sidste forstået som 'repræsentanter for deres skole'. Det analytiske problem består nu i, at stikprøverne A og B, som vist ikke udgør 100% af de inviterede, og kan derfor godt nok være planlagt at være repræsentative, men i praksis mangle den omtalte egenskab vedrørende 'proportionalitet' over for eksterne variable som geografi, køn, alder, skoletype anciennitet mv. som, hvis opfyldt, er det praktiske udtryk for at betegne stikprøverne som 'repræsentative'.

Der er i dette lys forskellige scenarier mulige som baggrund for de statistiske analyser og deres fortolkninger. Fx kan A-stikprøven vise sig at være ikke-repræsentativ i 2006 *mht til skoletype*; måske er den tilsvarende stikprøve B i 2009 det heller ikke *mht. til skoletype*. Det rejser problemer mht. til at udmelde og fortolke hyppigheder som generelle for Norge, når de variable, man vil rapportere fra *er relateret til skoletype*. Både i 2006 og i 2009! Sammenholder man hyppighedsfordelingen over skoletyper i A med B og finder man, at de afviger signifikant fra hinanden, kan man i tillæg til de nævnte tværsnitproblemer se, at sammensætningen af de 26% returnerede skemaer i A er forskellig fra sammensætningen af de 39% returnerede skemaer i B – *rent skoletypemæssigt*. Det øger de beskrevne tværsnitproblemer med det aspekt, at beskrivelse af *udviklingen* fra 2006 til 2009, der betjener sig af variable, der er relateret til skoletype, skal tage med forbehold.

De forskellige muligheder for scenarier, der alt i alt kan komme på tale er opsummeret i tabel 8, hvor udfaldet af testene også er noteret.

De problemer, der er skitseret oven for, kan studeres med udgangspunkt i de indsamlede data. Det er bla. muligt at vurdere om skoler der både returnerede svar i 2006 og 2009 er af samme type og størrelse, som de skoler der i 2006 generelt returnerede svar - og tilsvarende i forhold til de skoler der generelt returnerede skemaer i 2009. Hvis man tegner et billede af udviklingen fra 2006 til 2009 er det af betydning, om de skoler, der identificeres som 'gængere' fra 2006 til 2009 adskiller sig fra den større gruppe af skoler, der *generelt* returnerede svar i 2006 eller i 2009.

Tabel 8 gengiver grundlaget for disse analyser og det kan vises ved hjælp af simple χ^2 tests, at gruppen af 'gængere' hverken på skolestørrelse eller skoletype adskiller sig signifikant fra de to andre, større grupper af respondenter i 2006 og 2009 ($p>0.05$)

Skolestørrelse	i 2006			skoletype	og 2009		
	Kun 2006	Både 2006 og 2009	Kun 2009		Kun 2006	Både 2006 og 2009	Kun 2009
1-50	11	15	18	Barneskole	64	67	60
51-100	15	13	17	ungdomsskole	17	18	13
101-200	22	22	21	Blandet skole	17	15	28
201-300	22	22	17				
301-400	19	18	21				
401-500	8	5	4				
>500	4	6	4				
Total pct	100	100	100			100	100
Total antal							

Tabel 8 procentvise fordelinger mht. til skolestørrelse og skoletype for (1) respondenter, der kun har deltager 2006, (2) respondenter, der har deltaget både i 2006 og 2009 og (3) respondenter, der kun har deltaget 2009.

Mens tabel 8 analyserer forskelle mellem respondentgrupperne i forhold til to baggrundsvariable, skolestørrelse og skoletype, siger resultaterne af sammenligningerne i tabellen ikke noget om eventuelle forskelle, der måtte

være mellem grupperne mht. til selve spørgsmålene i spørgeskemaerne. 'gengangergruppen' af respondenter kan i princippet svare meget forskellig fra fx den gruppe af respondenter, der deltager for første – og eneste - gang i 2009.

Dette er undersøgt stikprøvevist, idet det er uoverkommeligt at gennemregne samtlige spørgsmål. En typisk analyse kan illustreres. Ved spørgsmålet

"Nationale prøver må kunne bruges til følgende formål: a. til at vurdere den enkelte elevs faglige udvikling" er svarfordelingen gengivet i tabe 10.

svarskala	Både 2006 og 2009	Kun 2009
Helt enig	53	58
-	27	26
-	12	13
-	5	2
-	2	1
Helt uenig	2	1
Total pct	100	100
Total antal	172	365

Tabel 9 Procentvise fordelinger på skalaen 'helt enig --- helt uenig' på spørgsmål 2a i rektorskemaet for respondenter, der kun har deltager 2009, og respondenter, der har deltaget både i 2006 og 2009

Et simpelt χ^2 tests viser, at gruppen, der *alene* deltog i 2009 ikke adskiller sig fra gruppen af 'gengangere', der deltog i både 2006 og 2009 (P=0.34).

Det er muligt med udgangspunkt i besvarelserne fra 2009 at se efter om det er sådan, at rektorsvar og lærersvar 'følges ad'. Dvs. om en skole deltager alene med et rektorsvar, alene med nogle lærersvar eller med svar fra begge grupper. Som det er set ved lignende undersøgelser, der initieres fra rektors kontor, gælder det, at i knap 50% af tilfældene foreligger der svar fra *både* rektor og lærere mens det, at man alene 'hører' fra rektor eller alene 'hører' fra lærergruppen kun forekommer i ca. 20%. af tilfældene. Det betyder at i ca. 30% af tilfældene hører man hverken fra rektor eller fra lærergruppen.

Vurdering af repræsentativitet og anvendelighed af de indsamlede data

Når man skal vurdere anvendeligheden af de indsamlede data, kan man dels se på videnskabsteoretiske aspekter af de indsamlede informationer, dels nogle mere praktiske i relation til *hvad* data skal bruges til. Hvad angår det første, dækkes dette af begreberne *validitet, reliabilitet og generaliserbarhed*, mens anvendeligheden, set fra et praktisk synspunkt bl.a. har at gøre med datas evne til at belyse forhold med acceptabel *statistisk præcision*.

Rådata fra spørgeskemaerne indebærer ikke umiddelbart, at centrale aspekter af NKVS belyses ved hjælp af konstruerede skalaer, dvs. ud fra en række af enkeltspørgsmål, som man danner et indeks over. Som det fremgår er denne konstruktion gennemført alligevel ud fra faglige ønsker om at 'måle' grader af 'kollektiv' versus 'individue' holdning på skolen, og fordi skalakonstruktion styrker de statistiske analyser, som ellers udføres ved hjælp af en række enkeltspørgsmål, der alle peger i samme retning.

Her skal alene forholdene omkring generaliserbarhed og statistisk præcision diskuteres i forhold til anvendeligheden.

Generaliserbarheden af resultater ud fra de indsamlede data afhænger af om data er repræsentative for de respondentgrupper, de er indsamlet fra. Det kunne være nærliggende at benytte ordet 'i hvor høj grad' i stedet for 'om' i den hensigt at måle repræsentativiteten på en skala med 'ikke repræsentativ' i den ene ende og 'helt repræsentativ' i den anden. Dette kan imidlertid ikke umiddelbart lade sig gøre, idet egenskaben 'at være repræsentativ' iflg. selve definitionen på begrebet afgøres dikotomt med et 'ja' eller et 'nej'.

Repræsentativitet af en stikprøve afgøres *alene* ud fra *den måde* stikprøven er defineret (se fx Cochran, 1970⁹).

I NKVS er der overalt anvendt enten *totaltællinger* eller *simple tilfældige stikprøver*, evt. modificeret via cluster sampling (fx vælges lærere på en skole, hvor skolelederen først er valgt).

Der hersker derfor ikke tvivl om, at hvis man får svar fra *alle* de respondenter, som er inviteret til at deltage, vil stikprøverne overalt være repræsentative.

⁹ Cochran, W.G. (1977). Sampling techniques, New York: John Wiley

Der er imidlertid forskel på hvorledes en stikprøve er planlagt – fx med henblik på at være repræsentativ – og de faktiske svar, som indsamlingen medfører. Hvis en stikprøve er planlagt som simpel tilfældig udvælgelse af fx 100 elementer, men det viser sig, at der alene opnås svar fra 40 kvinder, kan man næppe fæstne tillid til, at de 40 svar tegner et generelt billede af populationen. Dvs. generalisering ud fra de 40 svar er ikke mulig. Man kan, med en drejning af ordet 'repræsentativ' sige, at 'de 40 svar ikke er repræsentative for hele populationen'.

Det er vigtigt at skelne mellem på den ene side planlagte stikprøver, der via deres definitioner (som i hovedsagen simple tilfældige) er repræsentative og egenskaberne ved de indkomne faktiske svar. En del af begrundelsen for opståede misforståelser eller manglende forståelse på dette område, kan skyldes, at de faktisk indkomne svar ikke videnskabeligt set korrekt kan tilordnes egenskaben 'at være repræsentativ'. Det er, som anført en (teoretisk) egenskab ved den *planlagte* stikprøve, som ikke skal blandes sammen med empiriske iagttagelser af de faktisk indsamlede data. Forvekslingen sker, fordi repræsentative stikprøver ofte lykkes med at indsamle svar fra *samlige* inviterede respondenter, altså opererer med en svarprocent på 100 %. Derved indeholder de faktisk indkomne svar fordelinger på køn, alder, geografi, vægt, indkomst osv. som *approsimativt* (altså med statistik usikkerhed) svarer til de sande fordelinger i populationen over for disse karakteristika. I dette tilfælde benytter vi *sprogbrugen*, at de indsamlede data er repræsentative.

Når en stikprøve *ikke* kan gennemføres med svar fra *alle* inviterede, altså med en svarprocent på mindre end 100 %, falder den afledte egenskab væk mht. til at fordele karakteristika som køn, alder, geografi, skoletype osv. approsimativt proportionalt som i hele populationen. I NKVS betragtes svarprocenter på mindre end 85 % som igangsættende af de procedurer, som beskrives i det følgende. I sådanne tilfælde med lav svarprocent kan man, videnskabeligt set ikke tale om at de indsamlede data er repræsentative eller ej og man må benytte andre metoder til at beskrive datas evne til fx at 'repræsentere' de nævnte karakteristika. Når der neden for benyttes termen 'test for repræsentativitet' er det derfor lidt af en tilsnigelse, som, videnskabeligt set, måske burde kaldes 'test for proportionalitet' med reference til den afledte egenskab ved repræsentative stikprøver. Det er imidlertid praksis at kalde testene for 'test for repræsentativitet' og denne betegnelse vil derfor blive anvendt.

Man kan gribe 'test for repræsentativitet' eller 'test for proportionalitet' an på to måder, enten ved at analysere baggrunden for de respondenter, som

ikke har svaret (såkaldte frafaldsanalyser), eller ved at se på baggrunden for de svar man *har* fået. Nærværende analyser har af indlysende grunde valgt det sidste, fordi det ikke alle steder vides *hvem* der ikke har svaret. Fx ved vi *ikke* hvor mange lærere i grundskolen, der overhovedet findes, som i NKVS's regi har haft reel mulighed for at svare. Derfor ved vi heller *hvem*, der ikke har svaret.

'Test for repræsentativitet' eller 'test for proportionalitet' gennemføres som antydnet ved at se på fordelingen af visse karakteristika i de indsamlede data og sammenholde denne fordeling med den sande fordeling i populationen. For at dette skal kunne lade sig gøre, kræves det, at man faktisk kender den sande fordeling af sådanne karakteristika i hele populationen. Fx kræver en test for repræsentativitet mht. til køn, at man kender den sande fordeling af de to køn, fx inden for de nævnte lærere i grundskolen. Det vil fremgå af analyserne, hvordan den sande fordeling i hvert enkelt tilfælde er defineret: Som en *landsfordeling* eller som en fordeling af de respondenter, der blev *inviteret* til at deltage.

De statistiske analyser for proportionalitet, eller repræsentativitet, er gennemført ud fra fordelinger over geografisk beliggenhed (fylke nummer), skoletype og skolestørrelse læreres køn og alder. Disse variable kan der skaffes information om gældende for hele landet. De skønnes samtidig at være relevante for at kunne tage stilling til om efterfølgende analyser på data vil have begrænset validitet pga. skævheder i de indsamlede data. Som det fremgår af diskussionen kan man ikke tilskrive de indsamlede data videnskabelige egenskaber om 'at være repræsentativ' overhovedet. Ligeegyldigt hvor mange eksterne variable, man måtte anvende.

Afgørelsen af om testen fører til en de facto proportionalitet eller ej (altså 'repræsentativitet' eller ej) følger sædvanlig statistisk testteori med gennemførelsen af hypoteseprøvninger på et givet signifikansniveau.

Det kan i denne forbindelse være fristende at indføre en graduering af la 'mere' eller 'mindre' repræsentativ afhængig af om dette test gennemføres med store eller små p-værdier (signifikanssandsynligheder). Dette er imidlertid i direkte modstrid med grundlæggende inferensteoretiske egenskaber ved statistiske tests og er derfor unklad.

Det kan tillige være fristende at markere forskellige grader af 'repræsentativitet' afhængig af, om de statistiske tests for proportionalitet falder (dvs. afviser hypotesen om proportional fordeling i data sammenlignet med sandheden) over for *alle* eksterne kriterier for nogle indsamlede data

køn, alder, geografi, vægt, indkomst eller om det alene er nogle få af de eksterne karakteristika, testene afvises over for.

I tilfælde af NKVS har det generelle billede været, at selv om stikprøverne er planlagt til at være repræsentative har svarprocenterne været så lave, at de beskrevne tests for proportionalitet har været gennemført næsten overalt.

Undertiden anvendes en særlig 'vægtningmetode', hvis det viser sig, at den indsamlede stikprøve er skæv, fx ved at der er for få svar fra unge kvindelige lærere i forhold til den sande fordeling. Metoden indebærer, at man i dette tilfælde 'opvejer' svarene fra de unge kvinder, som findes i stikprøven, således, at de vægter på samme måde som i den sande fordeling. Metoden har den ulempe, at vægtene indføres analytisk og under alle omstændigheder påfører beregningerne en ukendt statistiske usikkerhed og, som eksemplet antyder, kun kan rettes specifikt mod bestemte baggrundsvariable eller kombinationer heraf. Hvis skævhederne viser sig over for andre variable, fx alder, skal processen gentages med nye vægte. Denne vægtningmetode er derfor ikke anvendt i analyserne.

Når svarprocenten er lav kan man frygte, at det især er respondenter med 'ekstrem' baggrundsprofil eller svarprofil, der har undladt at svare. I det omfang det har været muligt at vurdere disse forhold, er resultatet, at der ikke er iøjnefaldende mangler i stikprøverne.

Tilbage bliver – uanset det betragtes som 'repræsentativ' eller ej – en beregning omkring den statistiske usikkerhed, som kommer til udtryk i beregning af konfidensgrænser omkring de estimer, der beregnes. Som illustration vises, hvordan man kan beregne¹⁰ grænserne for hyppigheden blandt lærere i grundskolen, som er 'helt enig' i, at

”Etter min vurdering har NKVS medført at....”

b) *”jeg/lærerne har satt sig bedre inn i læreplanens krav til undervisningen”*

Fra data kan man se, at 143 eller 25.58% af de afgivne 559 svar falder i kategorien 'helt enig'. Hvis resultatet er generaliserbart, er dette estimatet blandt lærere i almindelighed i Norge mht. til dette spørgsmål. Man kan herefter beregne at den 'sande' andel af lærere i Norge, som mener dette og finder, at den med 95% sikkerhed ligger i intervallet $25.58\% \pm 3.6\%$.

¹⁰ Benyt den hypergeometriske fordeling

Anvendeligheden af de indsamlede data kan nu, i lys af ovenstående diskussion vurderes i forhold til fx konfidensgrænsernes bredde. Det ville være klart utilfredsstillende, hvis det første interval i stedet for 25.58 % \pm 3.6% måtte beregnes fx til 25.58% \pm 13.6 %. I det sidste tilfælde, ville præcisionen formodentlig være for lav til at estimatet 25.58% havde praktisk værdi for efterfølgende analyser. Om det bør være \pm 2.20, \pm 3.20 eller \pm 4.20 bestemmes i hovedsagen af antallet af indsamlede observationer.

En præcisering af krav til en nøjagtighed, som analyserne ønskes gennemført med, kan principielt 'oversættes' til krav om bestemte grænser for bredde af konfidensintervallerne. Disse præciseringer var ikke til stede fra projektets start, og en vurdering af 'anvendelighed' kan derfor ikke baseres på, om de faktiske data giver anledning til konfidensintervaller, der er 'for brede' i forhold til hvad der kunne forventes – fordi der intet var 'forventet' på forhånd. I stedet for, må mere generelle overvejelser træde til i vurderingen af datas tilstrækkelighed og anvendelighed i denne henseende.

Et praktisk forslag til håndtering af analyser, hvor det er vigtigt, at to respondentgrupper sammenlignes under vilkår, hvor fx skolestørrelserne er ens i de to grupper, kan være den såkaldte *propensity score* teknik (se fx Rosenbaum og Rubin, 1983¹¹). Som det fremgår af tabel 4, er det statistiske test for proportionalitet ved skolelederskemaerne over 'skolestørrelse' gennemført med en lille p-værdi i 2006, hvilket indikerer, at man, skolestørrelsesmæssigt set, har indsamlet data, hvori fordelingen er skæv (der mangler, som angivet svar fra små skoler). Hvis man i en regressionsanalyse analyserer afhængigheden af én variabel af en række andre (uafhængige) variable og man ønsker at sammenligne to gruppe af respondenter, således, at skolestørrelsen er *præcis den samme* i de to grupper, kan dette ske under anvendelse af *propensity score* teknikken, hvor 'skolestørrelse' anvendes som en co-variate i analysen. Denne teknik kan ikke anvendes over for *alle* statistiske sammenligninger af to grupper og der er derfor ikke tale om en generel metode til at rette op på de skævheder, som er opstået ved dataindsamlingen.

Der findes en enkel måde at illustrere indflydelsen af 'skæve' stikprøver på, i forbindelse med hovedanalyserne af svarene på de spørgsmål, der er givet i spørgeskemaerne. Metoden kan illustreres ved et enkelt spørgsmål i rektorskemaet, hvor sammenhængen til skolestørrelse belyses.

¹¹ P.Rosenbaum, D.Rubin, 1983: The central role of the propensity score in observational studies for causal effects, *Biometrika*, 1983, 70

Spørgsmål i rektorskema vedrørende kortlægningsprøver:
"Læreren må kunne bruge kartlægningsprøver til følgende: Ved tilbakemelding til foreldrene om elevens faglige udvikling"

Skolestørrelse	Helt enig	-	-	-	Helt uenig	faktisk	Sand
1-100	65%	24%	10%	1%	1%	35%	25%
101-300	63%	28%	6%	2%	1%	38%	45%
>300	76%	22%	1%	0%	1%	27%	31%
Total pct	67%	25%	6%	1%	1%	N=559	

Tabel 10 procentvise fordelinger på skalaen 'helt enig --- helt uenig' på spørgsmål 12d i rektorskemaet for respondenter, der kun har deltager 2009. N=559 faktiske respondenter fordeles efter (1) som de svarede i stikprøven (faktisk) og (2) som de ville være fordelt, hvis svarfordelingen fulgte den sande fordeling af skolestørrelse (sand). Fordelingen inde i tabellen følger procentvise fordelinger som er observeret i stikprøven.

Et simpelt χ^2 test med den faktiske fordeling resultater i $\chi^2 = 19.56$ (df=8), dvs. en signifikanssandsynlighed på $p=0.0121$. Benyttes i stedet for en fordeling (sand), som ikke er 'skæv' i forhold til oplysningerne i tabel 8, resulterer dette i $\chi^2 = 20.16$ (df=8), dvs. en p-værdi på $p=0.0098$.

Der er altså i dette tilfælde ikke stor effekt af at foretage sammenhængs analyser med en skolestørrelsesfordeling som vides *at være sand* i forhold til de analyser, hvor *den empiriske stikprøves fordeling* af skolestørrelse i stedet for benyttes.

Med reference til en manglende a priori angivelse af præcisionen skønnes det, at anvendeligheden af data er god til kvantitative analyser vedrørende responsgrupperne.

Statistiske analyser i øvrigt

I en tidligere evalueringsopgave (Dahl, Klewe og Skov, 2004) blev hver skole i undersøgelsen karakteriseret på en skala, der 'måler' graden' eller 'tilstedeværelsen' af en kollektiv kultur. Sådelt 'individuel orienterede' skoler ligger i den ene ende af denne skala mens 'kollektivt orienterede' skoler ligger i den anden ende.

Grundlaget for dannelsen af en skala mht. til at foretage sådanne målinger er en række spørgsmål i rektor- og lærerspørgeskemaet. Der er i kapitlet om

skolekulturens betydning for brugen af NKVS vedrørende grundskolen redegjort for præcis hvilke spørgsmål, der danner grundlaget.

Ved konstruktionen af det anvendte (skala)indeks for graden af ”kollektiv” versus ”individuel” har de delspørgsmål, som er medgået været kodet dikotomt (1= positivt i retning af ”kollektiv”, 0 = modsat retning, dvs. i retning af ”individuel” skole).

Forud for at man kan acceptere en række spørgsmål som én skala, hvorfra man efterfølgende beregner indeksværdier, ligger omfattende psykometriske analyser, der undersøger hvorledes disse spørgsmål ’passer sammen’. Det typiske vil være, at man af faglige grunde fra starten peger på et vist antal spørgsmål, som man ønsker skal indgå i skala, men at den psykometriske analyse undervejs eliminerer nogle af spørgsmålene. De såkaldt inhomogene spørgsmål tages ud og resten – de homogene spørgsmål – kan efterfølgende lægges til grund for dannelsen af indeksværdier. Man kan dermed *erstatte* informationen fra en lang række enkeltbesvarelser af delspørgsmål med denne éne (indeks)værdi – teknisk udtrykt som en egenskab om statistisk sufficiens af indeksværdien eller scoren i forhold til informationen indeholdt i hele rækken af spørgsmål. Det stiller bestemte krav til delspørgsmålene, at de på denne måde ’tillader’ at der beregnes indeksværdier, krav der ikke er automatisk opfyldt, selv om delspørgsmålene er både pædagogisk relevante, fortolkelige og eventuelt korrelerer med hinanden

Kravet om *sufficient reduktion* til indeksværdier kan oversættes (éntydigt) til et krav om, at de data, der er indsamlet, skal kunne beskrives ved hjælp af den såkaldte Rasch Model (Rasch, 1960, Fischer et al. 1997, Allerup 1994,1997). I sin flerdimensionale udgave med M svarmuligheder $\mu=1,2,3,4,5$ svarende til en ordinal underliggende skala, fx ”sjældent/aldrig” ,... ”næsten altid/altid” er Rasch Modellen følgende

$$P(X = ncat(\mu)) = \frac{\exp(\rho(\mu)(\theta_i + \delta_i \sigma_v))}{\sum_{\mu} \exp(\rho(\mu)(\theta_i + \delta_i \sigma_v))}$$

Heri indgår nogle parametre, θ som mål for delspørgsmålets prævalens, σ som målet for respondentens grad af ’kollektiv versus individuel’ holdning, δ som et teknisk diskriminations mål og endelig ρ som en funktion, der benyttes til kvantitativ scoring af svarkategorierne: ”sjældent/aldrig” ,... ”næsten altid/altid”

At få de nævnte grupper med ’overskrifter’ til at fungere som måleredskaber med indeksværdier som resultat af ’målingen’ er derfor det samme som statistisk at undersøge om den nævnte Rasch Model er en velegnet

beskrivelse af de indsamlede data. Flere detaljer bag ved Rasch's bevis er gengivet i Allerup, 1994.

Den anvendte psykometriske teknik svarer til de internationale undersøgelser PISA, TIMSS mv. Hvis det under testning af modellen viser sig, at modellen ikke passer på data fra *samtlig*e delspørgsmål, forsøger man med et udpluk af spørgsmål fra gruppen. Derved sikres, at den endelige delmængde af delspørgsmål har den ønskede egenskab, som var at tillade reduktion af besvarelsene til én indekssværdi.

Detaljer vedrørende de statistiske analyser om tilpasning af Rasch Modellen, herunder hvilke delspørgsmål, der må udelades, medtages ikke her. Resultatet af de psykometriske analyser blev, at der kunne etableres en psykometrisk acceptabel indekssværdi af 'kollektiv' versus 'individuel' holdning for såvel rektorer som for lærere. To forskellige, såkaldt latente indekssværdier, som kan sættes i relation besvarelsen af spørgeskemaernes andre spørgsmål og dermed være med til at fortolke nogle sammenhænge, som ellers ikke opdages ved at sammenkæde enkeltspørgsmål.

De statistiske analyser har oftest benyttet analyser af variable, som er grupperede, enten direkte ud fra spørgeskemaet eller via efterfølgende operationer på variablene. Dette gælder fx de nævnte indekssværdier. Her har der været foretaget en gruppering af værdierne i tre grupper, groft taget med udgangspunkt i en tre-delning af skalaen, således, at der skelnes mellem 'stærkt kollektivt indstillede', 'neutralt indstillede' og 'stærkt individuelt indstillede'. Disse tre kategorier er ikke defineret ud fra fortolkninger af de bagomliggende faktorer ved spørgsmålene men er opstået ud fra rent normative betragtninger.

De statistiske tests, der har været anvendt ved analyser af f.eks. krydsninger mellem to eller flere variable, er sædvanlige χ^2 - tests fra kontingenstabeller. Overalt har et 5% signifikans-niveau været anvendt med to-sidede hypoteser/alternativer .

Som ren illustration de krydstabellinger og chi-i-anden tests, som gennem rapporten har været anvendt, kan man se på spørgsmålet "*Etter min vurdering har NKVS medført at....*"

b) "*jeg/lærerne har satt sig bedre inn i læreplanens krav til undervisningen*"

altså et spørgsmål om NKVS's indflydelse på bevidstheden omkring læreplanerne. Den statistiske analyse omfatter i dette tilfælde en analyse af følgende antalstabel, hvoraf det fremgår at hvert af spørgsmålene kan besvares på en 6-punkt skala med 1="helt enig" og 6="helt uenig". Der er tale om skoleleder og lærere på samme skole, som sammenholdes på en

sådan måde, at skolelederens svar vægtes på samme måde som antallet af lærere, der har afgivet svar på den samme skole.

Skole		Lærere						
Ledere	Frequency							Total
	Percent							
Row Pct								
Col Pct	1	2	3	4	5	6		
1	23	40	15	2	2	0	82	
	4.11	7.16	2.68	0.36	0.36	0.00	14.67	
	28.05	48.78	18.29	2.44	2.44	0.00		
	16.08	16.13	10.95	10.00	22.22	0.00		
2	52	99	52	3	2	1	209	
	9.30	17.71	9.30	0.54	0.36	0.18	37.39	
	24.88	47.37	24.88	1.44	0.96	0.48		
	36.36	39.92	37.96	15.00	22.22	50.00		
3	45	79	47	9	1	1	182	
	8.05	14.13	8.41	1.61	0.18	0.18	32.56	
	24.73	43.41	25.82	4.95	0.55	0.55		
	31.47	31.85	34.31	45.00	11.11	50.00		
4	11	20	17	1	2	0	51	
	1.97	3.58	3.04	0.18	0.36	0.00	9.12	
	21.57	39.22	33.33	1.96	3.92	0.00		
	7.69	8.06	12.41	5.00	22.22	0.00		
5	8	10	4	2	1	0	25	
	1.43	1.79	0.72	0.36	0.18	0.00	4.47	
	32.00	40.00	16.00	8.00	4.00	0.00		
	5.59	4.03	2.92	10.00	11.11	0.00		
6	4	0	2	3	1	0	10	
	0.72	0.00	0.36	0.54	0.18	0.00	1.79	
	40.00	0.00	20.00	30.00	10.00	0.00		
	2.80	0.00	1.46	15.00	11.11	0.00		
Total	143	248	137	20	9	2	559	
	25.58	44.36	24.51	3.58	1.61	0.36	100.00	

I Hver celle optræder fra oven (1) antallet af observationer (2) procent i forhold til totalen N=559, (3) procent af rækketotalen (ude til højre) og (4) procent af søjletotalen (for nedent). Hypotesen er i dette tilfælde, at der *ingen* sammenhæng er mellem skolelederens og lærernes holdning på samme skole. Anvendelse af det sædvanlige χ^2 - test fra kontingenstabeller en signifikanssandsynlighed på p=0.005, som på et 5% signifikans-niveau fører til forkastelse af hypotesen. Der *er* altså en sammenhæng mellem skoleleders og læreres holdninger – den kan i dette tilfælde 'læses' ud på de vandrette procentfordelinger (som summerer til 100% til højre), at der er en svag, men

signifikant positiv sammenhæng. Dvs en tendens til sammenfald mellem skoleleders og ansatte læreres holdninger.

Det kan tilføjes, at for de øvrige delspørgsmål under spørgsmålet:

- *har økt de faglige kravene til undervisningen*
- *har blitt mer opmersom på faglig dygtigste elevene*
- *har blitt mer opmerksom på de faglig svageste elevene*

er skoleledernes holdninger ikke 'parallelle' med lærernes – her kan hypotesen om *uafhængighed* mellem de to personalegruppers holdninger accepteres alle tre steder på 5% signifikansniveau.

Det skal bemærkes, at dette er et eksempel med krydstabellering mellem svar fra de to repondentgrupper, et emne der ikke generelt er taget op i rapporten.

2.2 Metoder og analyser i forbindelse med datainnsamlingen i videregående skoler

Av Velibor Kovac

2.2.1 Bakgrunnsinformasjon

Formålet med undersøkelsen var å skaffe en bred oversikt over deltakerens erfaringer og holdninger i forhold til bruken av NKVS. Datagrunnlaget består av både kvantitative data i form av spørreundersøkelser og kvalitative data i form av intervjuer. Innsamling og analyse av kvantitative data fra videregående skoler er foretatt fra følgende respondent grupper: fylkeskommuner, rektorer, og lærere. I tillegg til spørreskjemaundersøkelser, ble X intervjuer foretatt med det formålet å gå mer i dybden på noen enkelte problemstillinger. Hovedtanken med den omfattende undersøkelsen bestående av både kvantitative og kvalitative data var å skaffe både bredde og dybde i datakvaliteten hvor disse to forskjellige tilnærminger metodologisk utfyller hverandre. Ett av de opprinnelige formål var å si noe om utviklingstendenser og dynamiske momenter ved NKVS ved å sammenlikne resultater fra undersøkelsen fra 2006 og 2009. Imidlertid og som poengtert tidligere, ble det fort klart at det ikke alltid var mulig å foreta sammenlignende vurderinger fordi NKVS som system har gjennomgått en forandring over tid (se metode avsnitt om grunnskoler og kapittel VII). Dette er grunnen til at største vekt i avsnittene som gjelder datamaterialet fra videregående skoler, i likhet med analysene fra grunnskolen, bygger på resultatene fra 2009. I dette avsnittet beskriver vi metodologiske forhold som er særegne for undersøkelsene i VGO opplæringen for 2009. For øvrig informasjon angående andre metodologiske aspekter ved rapporten, se avsnittet om metoder og analyser i forbindelse med datainnsamlingen i grunnskolen.

2.2.2 Spørreundersøkelsene

2.2.2.1 Spørreskjema, utforming og kriterier for valg av spørsmål

Emner, spørsmål, og påstander i spørreskjema er valgt ut fra grundige dokumentanalyser av formålet med de enkelte deler av NKVS, i tillegg til andre undersøkelser om tilsvarende forhold. Med tanke på at spørreskjemaet

ikke måtte være for omfattende, ble bare et utvalg av de mest sentrale spørsmål som belyser forhold i relevante temaområder i NKVS inkludert. Utforming av selve påstandene og spørsmålene i spørreskjema var et samarbeid mellom Utdanningsdirektoratet som oppdragsgiver og forskere som fikk oppdraget. Endelig versjon av spørreskjema ble godkjent av Utdanningsdirektoratet. Det er viktig å nevne at ett ganske stort antall påstander og spørsmål i spørreskjema som ble utfylt av fylkeskommuner, rektorer, og lærere var identiske med hensikt å sammenligne vurderinger og holdninger på tre forskjellige nivåer. Se appendiks X. for detaljer vedrørende innholdet i spørreskjema.

Temaområder i spørreundersøkelsen var følgende, oppgitt i rekkefølgen som i spørreskjema: betydningen av NKVS, elevundersøkelser, lærerundersøkelser, karakterer, skoleporten, NKVS og ulike tiltak, NKVS og evaluering generelt, og skolekultur. Videre har temaområder bestått av en rekke enkelte ledd som hovedsakelig ble formulert enten som spørsmål eller påstander. I denne rapporten har vi valgt å rapportere resultater fra enkelte ledd i form av frekvensfordelinger fremfor sammenslåing av leddene i en informativ indeks. Bare i noen få tilfeller har vi valgt å utarbeide indekser (samlevariabler) hvor enkelte ledd ble slått sammen under ett begrep. Grunnen for dette var at leddene i disse tilfellene hadde lignende språklig formulering, høy indre konsistens i form av Cronbach's alpha, og faktor analysen var entydig. Tiltross for at psykometriske litteratur støtter bruk av indekser som øker reliabiliteten av måleinstrumenter og reflekterer underliggende teoretiske begreper, har vi i denne rapporten valgt å analysere og rapportere resultater basert på enkelte ledd. Grunnen til dette er todelt. For det første var det ikke en opprinnelig intensjon i utarbeidingen av spørsmålene å bruke/lage teoretiske begreper som skal belyse deltakeres holdninger. For det andre, selv om mange ledd i denne rapporten forsvarlig kan slås sammen ut fra et psykometrisk ståsted, representerer disse leddene fremdeles ikke etablerte måleinstrumenter som er validert gjennom tidligere forskning.

Svarskalaen i spørreskjema besto hovedsakelig av to typer: dikotom skala hvor spørsmålet besvares med "ja" eller "nei", og lineare, 6-graderte skala hvor bare de ytterste punktene var benevnt (for eksempel, mellom "helt enig" og "helt uenig"). I tillegg til 6-gradert skala har vi i noen tilfeller valgt å gi respondentene mulighet til å svare "vet ikke" eller "ikke aktuelt" i tilfeller hvor noen av spørsmålene eller påstandene ikke var relevante.

2.2.2.2 Innsamlingsprosedyrer, deltakere og svarprosjenter

Som tidligere nevnt består det kvantitative datamaterialet vedrørende videregående opplæring av svar på spørreskjema fra fylkeskommuner, rektorer, og lærere. For detaljer angående tekniske aspekter ved innsamlinger i både 2006. og 2009. se avsnittet om metoder og analyser i forbindelse med data-innsamlinger i grunnskolen.

Spørreskjema til fylkeskommuner ble sent til 19 mottakere den 26.02.2009 . Antall returnerte svar, etter to purringsrunder, per 06.05.2009 var 11 (58%). Det ble enighet mellom oppdragsgivere og involverte forskere at en videre ringerunde ville ikke vært hensiktsmessig. Alle av de returnerte skjema hadde lav prosent av manglende svar og dermed ble alle deltakere inkludert i den endelige analysen. Det er imidlertid vanskelig å rapportere hvem nøyaktig det var i fylkeskommunen som svarte på undersøkelsen tatt i betraktning at spørreskjema til fylkeskommunene ikke hadde en rekke demografiske variabler som var til stede i spørreskjema som ble sendt til lærere. I utgangspunktet var tanken at personen som har innsikt i implementering, innsyn og fungering av forskjellige deler av NKVS skulle besvare spørreskjema.

Spørreskjema til 265 rektorer i videregående opplæring ble sendt den 26.02.2009. I utgangspunktet fikk vi 14 e-post feilmeldinger hvor mottaker ikke kunne identifiseres. Antall returnerte svar etter to purringsrunder, per 06.05.2009 var 119 (45%). Det ble enighet mellom oppdragsgivere og involverte forskere at en videre ringerunde ville ikke vært hensiktsmessig. Nærmere analyse av svarene avdekket videre en viss mengde manglende data. Ut i fra pragmatiske grunner har vi valgt å ekskludere 19 personer som manglet over 50 % av data fra den endelige analysen. Grunnen for denne avgjørelsen var bekymring angående mønster i manglende data som ofte er et mer seriøst problem enn kvantitet av manglende data (Tabachnick & Fidell, 2007). Alle deltakere som ble ekskludert har gitt manglende svar i første del av datamaterialet og som regel manglet alle data i andre del av spørreskjemaet. Denne tendensen kunne tolkes som en klar motvilje mot utfylling av skjema og dermed sette tvil over validiteten av konklusjoner. I motsetning til de ekskluderte deltakerne viste analysen av personene som manglet noen data, men likevel ble inkludert i den endelige analysen, et klart mer sporadisk mønster. Dette kunne tolkes som for eksempel at noen spesifikke spørsmål ikke var relevante for dem. Etter ekskludering av 19 personer var det endelige antall rektorer N=100 som resulterte i 38% svarnivå. På samme måte som hos fylkeskommunene inneholdt ikke spørreskjemaet som ble sendt til rektorer mange demografiske spørsmål. Vi kan imidlertid rapportere at rektorer fra de større skolene (over 400 elever) var overrepresentert (63%). Det var 19 private skoler i vårt utvalg og dette ble funnet til å være representativt for Norge ($p < .05$). I tillegg kan vi si at med unntak av Finnmark, var skoler i alle fylker representert. Tallene på skoler fra et bestemt fylke varierte mellom 2

(Troms, Nordland, Nord-Trøndelag) og 14 (Hordaland), Akershus (10), og Rogaland (10).

Spørreskjema til 2650 lærere i videregående skoler var sendt den 26.02.2009. Antall returnerte svar etter to purringsrunder, per 06.05.2009, var 467 (18%). Det ble enighet mellom oppdragsgivere og involverte forskere at en videre ringerunde ville ikke vært hensiktsmessig. For detaljert beskrivelse av distribuering av spørreskjema og utvelgelse av lærere, se avsnittet om metoder i grunnskole. Merk for øvrig at spørreskjema for lærere i utgangspunktet ble sent til rektorer som skulle distribuere disse videre. Det knytter seg derfor stor usikkerhet til den virkelige svarprosenten på lærernivå i undersøkelsen. Vi kommer tilbake til dette poenget senere i forbindelse med kommentarer knyttet til lav svarprosent og representativitet i hele datamaterialet.

Etter nærmere analyse av frekvensene i datamaterialet ble det fort klart at ikke alle svarene kunne brukes i den endelige analysen. Vi har valgt å ekskludere 148 deltakere som hadde fylt ut mindre enn 50% av spørreskjema ved bruk av samme kriterier som beskrevet ovenfor i avsnittet om rektorer. Med andre ord er antall deltakere som har gitt grunnlaget for analysen av svarene fra lærere i denne rapporten 319 (12%). Disse lærerne var fordelt på 82 skoler, dvs. rundt 4 lærere per skole. En mulig årsak for veldig lav svarprosent, noe som også ble indikert gjennom analysen av intervjuene, kan være at spørreskjemaet i utgangspunktet først ble sent til rektoren som videre skulle distribuere det til lærere. Vi spekulerer i, basert på indikasjonen fra intervju data, at mange rektorer enten prioriterte dette skjemaet lavt, eller valgte å ikke informere lærerne om dette. En vanlig forklaring for denne handlingen er at lærere i utgangspunktet er overarbeidet og oversvømt med lignende undersøkelser. Med andre ord kunne del forklaring på lav svarprosent vært valg av arbeidsprioriteringer fra både rektorer og lærere. Kjønnfordelingen hos lærerne var tilnærmet lik (52 % var kvinner), med snitt alder mellom 40-49 og mellom 11 og 15 år av undervisningserfaring. Nesten alle lærere i undersøkelsen hadde enten høyskole- eller universitets utdanning (98 %) og 86 % hadde praktisk pedagogisk utdanning eller pedagogisk seminar. Fordeling av stillingsbetegnelsen var følgende: 56 % var enten adjunkter eller adjunkter med opprykk, 35 % var lektorer, 5 % var faglærere, og 5 % hadde en annen stillingsbetegnelse.

Det er lett å se ut i fra disse tallene at svarprosentene i denne undersøkelsen ikke var tilfredsstillende. Dette setter en seriøs tvil over representativitet av datamaterialet og muligheter for generalisering av resultater (dvs. å slutte seg fra utvalget til populasjon). En vanlig måte å sjekke representativitet av datamaterialet er å gjøre sammenligninger mellom gjennomsnittene i utvalget og tall som sier noe om den "sanne" populasjonen. Hvis vi for eksempel sammenligner kjønn, alder, og utdanningsnivå hos lærere i vårt utvalg med gjennomsnittet for hele landet, kan vi si noe om representativitet i vårt ut-

valg. I følge data fra Utdanningsdirektoratet (2008) er det 52 % mannlige lærere i videregående opplæring i Norge, 60% av dem er eldre en 46 år, og 93% har universitets- eller høyskole utdannelse. I forhold til kjønn og alder viser statistiske tester at disse tallene er ikke signifikant forskjellige ($p < .05$) fra datamaterialet i denne rapporten. Når det gjelder utdanningsnivå viser tallene i datamaterialet at flere av deltakere i spørreundersøkelsen har høyere utdannelse enn lærere på landsbasis (98% versus 93%). Statistisk test (χ^2 distribusjon) viser imidlertid at denne forskjellen er på grensen, men likevel funnet til ikke å bli signifikant ($p < .05$). Disse sammenligningene gir rimelig grunn til å hevde at deltakerne i lærerundersøkelsen er representative for Norge i forhold til kjønn, alder, og utdanningsnivå.

Dette var hovedaspekter vedrørende rapportering av statistiske analyser hvor tallene fra vårt utvalg og den "sanne" populasjonen kan si noe om hvorvidt datamaterialet vårt er representativt for hele Norge. Det er imidlertid mulig å spekulere i mulige årsaker for stort deltaker frafall. En mulighet er at alle deltakerne som faktisk har respondert i utgangspunktet enten er høyere motivert eller bedre kjent med utfyllingen av spørreskjema. Dette aspektet hvor respondentene er enten høyere motivert, interessert i saken som undersøkes, flinkere til å forstå oppgaven, eller svarer hva forventes av dem å svare (Karabenick, 2007) representerer i de fleste tilfeller et seriøst problem med representativitet av data og er noe som kan påvirke at mennesker faktisk er villige til å fylle ut et omfattende spørreskjema. Ett annet aspekt som ble nevnt tidligere kan være det faktum at spørreskjemaet ble distribuert gjennom rektorer på skolene. Bruk av rektorer til å nå ett større antall lærere kan defineres som et ekstra ledd i kommunikasjonsprosessen. Direkte konsekvens av denne strategien er at det er praktisk umulig å fastslå nøyaktig svarprosent blant lærere fordi det er grunnlag for å tro, basert på data fra intervjuer, at en del rektorer enten har gitt signaler på at denne undersøkelsen ikke var viktig eller ikke har distribuert spørreskjemaet til lærerne. I tillegg er det også mulig å spekulere i omlav svarprosent blant lærere kan være en indikasjon på motvilje mot NKVS, som kan oppfattes av enkelte lærere mer som en kontroll instans og lite som ressurs. Dette aspektet som belyser forholdet i NKVS mellom ressurs/hjelp og kontroll/styring er diskutert i detaljer i kapittel VII.

2.2.2.3 Statistiske prosedyrer og rapportering av resultater

De statistiske analysene i denne rapporten ble hovedsakelig foretatt med statistisk program SPSS, versjon 17. Rapportering av resultater dreier seg om enkel deskriptiv statistikk hvor resultater er gjengitt i form av tabeller som viser svarfordelinger i prosenter på kontinuerlig en skala fra 1 til 6 eller dikotom skala i form av "ja" eller "nei" alternativer. I tillegg har vi i noen enkelte tilfeller brukt samlebegreper hvor meningsinnhold av leddene i sam-

svar med faktoranalyser og reliabilitetsanalyser har gitt oss grunnlaget for det. Resultatene i form av tabeller er presentert i kapittel VI med relevante kommentarer. Det var noen få spørsmål i alle tre spørreskjemaene (fylkeskommuner, rektorer, og lærere) som ikke er rapportert eller kommentert i kapittel VI, hovedsaklig fordi disse spørsmålene ikke ble funnet relevante for hovedfunnene og generell diskusjon/konklusjon. Som nevnt tidligere var det en del felles spørsmål for alle tre utvalgsgrupper. Dette er grunnen til at vi har valgt, i tilfeller hvor det var mulig, å slå sammen tabeller og rapportere svarfrekvenser fra alle tre grupper i en tabell. Hver enkelt tabell inneholder også informasjon om antall deltakere som ble inkludert i den endelige analysen (N). I forbindelse med dette er det viktig å merke seg at størrelse på N hos fylkeskommuner hovedsakelig varierer mellom 9 og 11. Det er innlysende at kvantitative analyser basert på lav N ikke har nok "power" til å oppnå signifikante resultater og dermed kan sette tvil på muligheten til å trekke meningsfulle konklusjoner (validitetsspørsmål). Vi har likevel valgt å inkludere disse svarene i tabeller, men det er viktig å merke seg at konklusjoner basert på disse frekvensfordelinger må tas med stort forbehold. Til slutt er det viktig å nevne at det finnes noen få spørsmål i spørreskjema hvor mange av deltakere har valgt å ikke svare. For eksempel på spørsmål 12 og 13 i spørreskjemaet blant rektorer som gjelder lærerundersøkelsen, har 72 % hoppet over og valgt ikke å svare. Hos lærere merker vi lignende tendenser på spørsmålene knyttet til lærerundersøkelsen (spørsmål 13, 14, og 15) hele 55 % velger ikke å svare. I tillegg til dette velger også lærere å ikke å svare på en rekke spørsmål knyttet til elevundersøkelsene (spørsmål 5 til 10 mangler rundt 51 % av svarene). En mulig forklaring til disse tendensene er at deltakere er ikke godt nok kjent med disse verktøy og videre ikke opplever NKVS som et helhetlig system (se kapittel VI og VII for utdypning av dette punktet).

2.2.3 Konklusjoner

Oppsummerende kan vi si to ting om representativiteten og kvaliteten av datamaterialet. I forhold til representativitet kan veldig lavt svarprosent i hvilken som helst undersøkelse innenfor en bestemt populasjon antyde at deltakere som velger å respondere skiller seg ut eller er forskjellige på noen karakteristikk enn resten av de inviterte deltakere. Ut i fra våre data har vi vært i stand til å sammenligne lærere på noen demografiske variabler, som for eksempel kjønn, alder, og utdanningsnivå og funnet at disse er ikke statistisk signifikant forskjellige fra den "sanne" populasjonen. Videre sammenligning utover demografiske variabler eller variabler som er målt i undersøkelsen, er alltid vanskelig/umulig. Lav svarprosent kan for eksempel antyde

mulig motvilje blant respondentene til å delta i undersøkelsen (se kapittel VII for videre diskusjon). Dette bringer automatisk spørsmålet om de som valgte til å delta har samme holdninger og meninger som mennesker som nekter å svare. Det er med andre ord fare for at vårt utvalg er ”skeivt” i forhold til den ”sanne” populasjonen fordi bare de som, for eksempel, er positive valgte å delta. Dette er imidlertid umulig for oss å si noe med sikkerhet om dette. Det er likevel viktig å understreke at data i denne rapporten også er representativt for Norge i forhold til geografisk fordeling tatt i betraktning at alle fylker, med unntak av Finnmark, er inkludert. I tillegg er forhold mellom fylkeskommunale og private skoler også funnet til å ikke være signifikant forskjellige fra gjennomsnittet for hele Norge.

I forhold til kvaliteten på datamaterialet er det grunnlag for å hevde at innholdet og mengde av både kvantitative og kvalitative data som inngår i denne rapporten er store nok til å gi grunnlag for valide konklusjoner. Med andre ord, ut i fra psykometriske krav hadde vi stort nok datamateriell for å gjennomføre analyser som kan gi statistisk sett signifikante resultater og trekke valide konklusjoner (med unntak av data fra fylkeskommuner). Det som imidlertid var problematisk for vurdering av datakvaliteten, og representerte størst metodologisk utfordring for denne undersøkelsen var gjennomgående lav svarprosent. Stort frafall i slike undersøkelser representerer en viktig utfordring særlig i forhold til populasjonen som i utgangspunkt er oversvømt med lignende oppgaver. Fremtidige undersøkelser av lignende type som sikter på å undersøke forskjellige aspekter av en populasjon som i utgangspunktet ”drukner” i lignende oppdrag og muligens også er motvillig til å svare på en del spørsmål rundt eget arbeidsforhold, ville klart profitere først og fremst ved å forbedre måleinstrumenter (for eksempel omfang, vennlighet, og relevans av spørsmål i spørreskjema) men også generelle strategier og systemer med innsamling av data som skal sikre tilfredsstillende svarprosent

2.2.4 Intervjuundersøkelsene angående videregående skole

Det har blitt gjort intervjuer også når det gjelder NKVS i videregående skole. Vi valgte de samme fylkene som for grunnskolen, dvs. i denne sammenhengen 2 skoleeiere. Fylkene er valgt ut dels fordi de er ulike med tanke på folketall, organisering og geografisk lokalisering, og del ut fra praktiske hensyn som for eksempel reiseavstand i forbindelse med datainnsamlingen. I hvert fylke valgte vi en videregående skole, foruten at vi også valgte en privat videregående skole som er lokalisert i det ene av de to fylkene. Skolene ble valgt ut fra praktiske hensyn, men de ble også lagt vekt på at de skulle ha en viss bredde i studieprogram (både allmennfaglige og yrkesfaglige). Ved en (A) av skolene ble det gjort intervjuer både i 2006 og i 2009. Ved den

private skolen (C) ble det gjort intervju i 2006 og ved den siste skolen (B) ble det gjort intervjuer i 2009. Ved skolene ble det gjort intervjuer med ledelse, lærere og elever (elevrådsrepresentanter) i skole A og C, og med ledelse og lærere i skole B.

AVGS har 550 elever. Skolen tilbyr opplæringsprogrammene studiespesialisering, elektro, helse- og sosialfag, media og kommunikasjon, teknikk og industriell produksjon og service og samferdsel. Det er den eneste videregående skolen i kommunen, men den ligger kort vei fra en større by. Dette innebærer at man får en del elever som ikke kommer inn på skolene i byen. Lokalsamfunnet er et typisk industrisamfunn med en tradisjon for å verdsette arbeid framfor utdanning og et konservativt kjønnsrollemønster. Skolen har vunnet en rekke priser og utmerkelse både internasjonalt og nasjonalt. Dette gjelder både for undervisningsopplegg og i elevkonkurranser. AVGS har vært tidlig ute med satsing på IKT i undervisningen og har fullt ut digitalisert eksamen. Man har deltatt på ulike nasjonale og internasjonale utviklingsprosjekter har nylig deltatt i det nasjonale prosjektet ”Bedre vurderingspraksis”.

Både ledelse og lærere mener at kulturen ved skolen er preget av en vilje til utvikling og innovasjon. Det er også stor enighet i kollegiet og i ledelsen om at det er det egeninitierte utviklings- og kvalitetsarbeidet som motiverer til innsats og som gir resultater: *”Vi er ikke interessert i det andre vil dytte på oss”,* sies det. Dette gir seg utslag i at mange er involvert i små prosjekter innen sin fagseksjon der de driver nybrottsarbeid. En av lærerne sier det slik *”Å prøve noe nytt applauderes. Det er et kjennetegn ved skolen her.”*

Skoleeier A driver 14 videregående skoler. Fylket har borgerlig flertall. Fylket har en meget profilert rådmann som er opptatt av så se utdanning i lys av regional utvikling. Utdanning i fylket styres av målområder som er vedtatt i fylkets planer. Det er en tydelig satsing på målstyring, og målene korresponderer stort sett med de nasjonale målsetningene for kvalitet i opplæringen. Dette brukes aktivt i styringen i form av kontrakter med den enkelte rektor der mål og resultater inngår. Slik blir resultater og informasjon fra elementene i NKVS, som elevundersøkelsen, statistikk for karakterer og gjennomføring, en del av styringsgrunnlaget.

BVGS har 550 elever på studiespesialisering, bygg- og anleggsgfag og APO. Skolen er 25 år, men har røtter fra et tidligere gymnas, og noen lærere har også bakgrunn derifra. Skolen ligger i en av Norges største byer, i en typisk drabantby med stort innslag av innvandrere. Dette betyr at skolen har ca 70% minoritetsspråklige elever, og elevene er fordelt på 45 ulike morsmål.

Skolen er valgt ut til å være senter for realfagssopplæring for en større del av byen. Det er en kultur der det er et godt samhold og veldig lite konflikt med har pragmatiske lærere og fagforeninger, i følge rektor. Ledelsen er veldig opptatt av å nå målene uten å skape så mye turbulens. Alle medarbeiderundersøkelser tyder på trivsel, på tross av en ganske turbulent hverdag, med mange pedagogiske utfordringer.

Skoleier B er en av Norges største. Man har et omfattende lokalt kvalitetsvurderingssystem, som bla. innebærer at man også har måling av elevprestasjoner i videregående skole. Man startet opp testing og måling allerede i forkant av NKVS, og har fulgt opp og fortsatt med egne og utvidede prøvesystemer. Fylket har parlamentarisk styringsordning og for tiden er det borgerlig politisk flertall. Undervisningsadministrasjonens leder har usedvanlig tung erfaring fra utforming av utdanningsstrategier både nasjonalt og lokalt.

CVGS er en kristen privatskole med 190 elevplasser. Av elevene bor 150 på internat. Skolen ble opprettet som kristen landbruksskole og fra 2005 er den organisert som et aksjeselskap uten profitt som formål, og uten at det tas ut utbytte. Skolen tilbyr studieprogrammene Naturbruk, IKT og Idrett, samt studiespesialisering. Skolen er lokalisert i en region preget av landbruk og kulturelt er det en del av landet med tradisjonelt stort innslag av religiøs befolkning. Skolen ligger i et tettsted der det også finnes en offentlig VGS. Når det gjelder skolekultur skiller CVGS som seg ut ved et felles kristent verdigrunnlag som preger både elever og ansatte. Videre preges CVGS av et særlig tett miljø siden det er så stor andel av elevene som bor på internat. Dette gir også en sterk satsing på miljøtiltak fordi elevenes hverdagsliv i stor grad dreier seg om skolen både i skoletiden og i fritiden.

Skoleier C er som nevnt et aksjeselskap som ledes av et styre. Bak dette står en kristen misjonsforening. Foreningen eier og driver også en campingplass på samme eiendom.

Intervjuguidene til hver av respondentgruppene ble utformet med utgangspunkt i temaene som har vært tatt opp spørreskjemaene. For øvrig ble intervjuene utformet semistrukturert og gjennomført slik at respondentene kunne komme til orde med det de selv anså som vesentlig. Elever har ikke vært med i noen av spørreskjemaundersøkelsene, så det ble utformet en egen intervjuguide for disse intervjuene. For å ”varme opp” og komme i samtale med elevene ble det først spurt om hvordan de ville beskrive og vurdere elevmiljøet ved skolen, om de sammenlignet seg med andre skoler osv. Vi-

dere ble det spurt om forholdet til karakterer, eksamener og skolens/lærernes vurdering av og tilbakemelding på elevenes prestasjoner. Endelig ble det spurt om erfaringer med gjennomføring og oppfølging av Elevundersøkelsen, samt om de kjente til Skoleporten.

Som representant for skoleeier, ble administrativ toppleder for utdanning i de to fylkene intervjuet i 2006. I fylke A var også leder for politisk utvalg med ansvar for utdanning med. I fylke B var en rådgiver med på intervjuet i 2006. I 2009 ble Utdanningsdirektøren i fylke A intervjuet (for øvrig ny i forhold til 2006), og rådgiveren i fylke B.

Intervjuene ble for det meste tatt opp og skrevet ut i etterkant, som en blanding av referat og ordrett avskrift. Sitater fra intervjuene som forekommer i kapittel 6, kan i noen tilfeller ha blitt lettere omskrevet for å øke lesbarheten.

Det er vanskelig å oppdage vesentlige endringer i oppfatninger og erfaringer mellom 2006 og 2009, gjennom intervjuene i videregående skole. Imidlertid kan det se ut som at skoleeier A har blitt mer bevisst skoleeieransvaret og mer opptatt av verktøy som kan være til nytte i så henseende. Dette kan like gjerne ha med Kunnskapsløftet og St.m.nr 31 (2007-2008) å gjøre, som med NKVS isolert sett. Skoleeier B har hele veien vært meget aktiv i kvalitetsvurdering.

2.3 Øvrige data og datainnsamling

Av Gro Kvåle

Det har også vært gjort intervjuer på nasjonalt nivå. Dette gjelder nøkkelinformanter i Utdanningsdirektoratet, Fylkesmannens Utdanningsdirektør i to fylker, samt ledere i nasjonale sammenslutninger av skoleeiere. Både i 2006 og 2009 gjorde vi gruppeintervjuer med sentrale personer i Utdanningsdirektoratet. Temaene var i 2006 konsentrert rundt mål med NKVS og utformingen av systemet. Dette ble fulgt opp i 2009, og supplert med spørsmål om endringer og om erfaringer. Det var markant forskjell i hva vi fikk ut av intervjuene i Utdanningsdirektoratet på de to tidspunktene, når det gjelder informasjon og vurderinger som ikke finnes i skriftlige dokumenter. Vi ser i ettertid at vi har overvurdert hvor åpne og frie informantene i Utdanningsdirektoratet kom til å være. Imidlertid opplevde vi en meget stor åpenhet ved intervjuet i 2006, og håpet at det ville gjenta seg. Det kan selvsagt også være at våre spørsmål og vår opptreden stengte for en åpnere kommunikasjon og muligheten til å få mer utfyllende informasjon. Vi gjorde i 2006 også forsøk på å få et intervju med en nøkkelinformant i Kunnskapsdepartementet. Dette

ble avvist med at man ikke hadde noe å si som ikke kunne leses i offentlige dokumenter. Vi har ikke gjort forsøk på å gjøre nye intervjuer i departementet. Dette betyr at når det gjelder statlig politikk og erfaringer på feltet er det i overveiende grad offentlige dokumenter vi støtter oss til i framstillingen og evalueringen av NKVS.

Vi har også intervjuet Fylkesmannens Utdanningsdirektør i to fylker (de samme fylkene der de øvrige intervjuene i skolene er gjort). Fylkesmann 2 ble intervjuet både i 2007 og i 2009, Fylkesmann 2 kun i 2009. I alle intervjuene stilte Utdanningsdirektøren selv, samt en rådgiver. Intervjuene var semistrukturerte ut fra tema om FMs rolle og bruk av NKVS i sin embetsutøvelse. I 2009 kunne vi gå direkte på spørsmål om oppfyllelse av embetsoppdraget for 2009 som inneholder spesifikt ansvar for oppfølging av NKVS. Vi fikk også tilgang på Fylkesmannens årsrapport for 2008, som også er brukt i forbindelse med deres rapportering angående bl.a. Skoleporten og tilsyn. Dette innebærer et mye fyldigere materiale fra 2008/2009 enn fra 2007, samtidig som det reflekterer noe av endringene i FMs rolle og ansvar i forbindelse med NKVS. Det er derfor overveiende materiale fra de siste to årene som er brukt i rapportens kapittel 4.

Videre har vi gjort intervjuer med ledelse eller andre representanter for nasjonale sammenslutninger av skoleeiere. Representanter for KS – kommunenes arbeidsgiver- og interesseorganisasjon, ble intervjuet både i 2006 og 2009. Kristne Friskolers Forbund (KFF), Steinerskoleforbundet (SSF) og Norske Fag- og friskolers landsforbund (NFFL) ble intervjuet i 2006/2007. Intervjuene var semistrukturerte og tok opp organisasjonenes relasjon og samhandling med egne medlemmer og med myndighetene, om og hvordan de hadde vært konsultert i utformingen av NKVS, hvilke oppfatninger og erfaringer de hadde av NKVS, opplevelse av kvalitetsfokus og kvalitetsvurdering mer generelt. Det kan innvendes at organisasjonene til ulike private skoler får en uforholdsmessig stor plass, siden de bare representerer *en del* av den lille andelen (ca. 2 %) som privatskolene utgjør i det norske skolefeltet. Prosjektet ble planlagt i en periode da det var en liberalisering av privatskoleetablering, og en sterkt økning i antallet slike i 2005. Selv om dette fikk en brå slutt i 2006, valgte vi også å henvende oss til organisasjonene fordi det viste seg vanskelig å få oversikt over eierne av private skoler. Intervjuene viser da også noen interessante trekk ved sammenslutningenes rolle i iverksettningen av NKVS og private skolers oppfatning av kvalitetsvurdering. Vi har veid opp for denne tilsynelatende ”overrepresentasjonen” av private skoler ved å vie plass til KS som organiserer de offentlige skoleeierene. KS er også intervjuet 2 ganger.

Av øvrige data kan nevnes databasesøk og bruk av slikt materiale i forbindelse med internasjonal sammenligning av. Dette gjøres det nærmere rede for i kapittel 3.

3 NKVS i internasjonalt, komparativt perspektiv

Av Gjert Langfeldt

3.1 Innledning

Antakelsene som skal undersøkes i dette avsnittet er for det første at når internasjonale trender får en nasjonal form, så får de det ved å knytte seg til lokale tradisjoner. Dette er ikke en original antakelse, (Hood et al 2006, Bleiklie 2006), det nye måtte være at i dette notatet blir denne innsikten konkretisert til en antakelse om at det ikke finnes noe standard løsning for hvordan et kvalitetssikringssystem for undervisning bør se ut i Europa i dag, og at land som ellers ligner, vil velge likere løsninger for å iverksette ansvarsstyring også.

For det andre vil antakelsen være at økt vektlegging på resultatstyring kan oppfattes som at en i økende grad organiserer styringens kommunikasjon rundt dens prosesser, mer enn om dens mål. Man måler hvordan målene er oppnådd mer enn om målene i seg selv er rasjonelle.

Den tredje og siste antakelsen vil være at økt fokus på evaluering oppfyller flere formål, og at en internasjonal komparasjon har en sentral funksjon i å avdekke hvilke formål som prioriteres. Når f.eks direktøren for det finske rådet for Pedagogisk Evaluering Kauko Hämäläinen¹² sier at

”From the perspective of educational policy, it is important to ensure that education providers deliver the intended educational services in accordance with the goals set for these and on the basis of professional skills of adequately high standard...

A second mandate assigned to evaluation is actually connected with knowledge management and developing educational establishments as learning organisations. In this context, evaluation should be able to produce data on processes that promote individual and organisational learning”

¹²

(http://www.edev.fi/img/portal/109/developing_national_evaluation_of_education290903.pdf?cs=1111061484)

Dette er en beskrivelse av at flere formål skal realiseres gjennom samme virkemiddel, og at ulik utforming dermed kan ivareta ulike aspekt på ulik måte. På samme måte kan en anta at alle tre antakelsene - i varierende grad - vil være til stede i samme land. En komparasjon mellom land kan dermed ikke gi noen evidens i streng forstand, men det kan løfte frem noen hovedtendenser.

3.2 Kontekstualisering av komparasjon.

Hvis en skal sammenligne ulike land, er det nødvendig å gjøre rede for sentrale dimensjoner i hvordan landene er ulike hverandre, hvis ikke vil man ikke kunne gjøre rede for rekkevidden av de generaliseringer man ønsker å etablere.

I denne komparasjonen blir det lagt til grunn at ulike utdanningssystem dels har ulike betingelser, dels er organisert ulikt fordi systemene har ulike hensikter. Denne siste ulikheten vil kalles ulikhet i program. Endelig må det fremheves at komparasjonen reflekterer en viss tidsperiode, der denne periodens prioriteringer preger bildet. Som eksempel på ulike betingelser kan følgende nevnes:

Offentlig regulering – offentlig drift. Alle de skolesystem som her skal sammenlignes er offentlig regulert. Ikke alle er offentlig drevet. I flere europeiske land som f.eks Belgia og Holland, er det mer eller mindre tilfeldig hvem som driver skoler: Religiøse organisasjoner kan drive dem, foreldresammenlutninger og ideelle organisasjoner kan drive dem, og - hvis det offentlige driver skolene - kan det være både kommune og stat som driver skoler.

Ulik statsorganisering. Noen stater er organisert som nasjonalstater, mens andre land er organisert som forbundsstater, dvs stater som omfatter flere land. Tyskland er et nærliggende eksempel på en forbundsstat, USA ett som ligger noe lenger vekk. Forbundsstater kan ikke videre sammenlignes med nasjonalstater, fordi større eller mindre deler av ansvaret for utdanningssystemet er delegert til delstatene. En tilsvarende distinksjon, men med mer uklar rekkevidde, kan en finne i nasjonalstater som forhold mellom regionale og nasjonale myndigheter.

Ulikhet i program. På samme måte som staters historie betinger hvordan de er organisert, så vil det og virke inn på hva de ønsker at den felles opplæring skal oppnå. All opplæring kan sees som et kompromiss mellom kvalifisering og sosialisering. Med sosialisering menes her at skolen har et stort ansvar for

å skape felles normer, tradisjon og kultur hos de nye rekruttene, det er dette aspektet en har i mente når en snakker at skolen har en sentral funksjon for å bidra til samfunnets reproduksjon av seg selv. Kvalifisering vil si at samfunnets nye rekrutter utrustes med de kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er nødvendige for å kunne gå inn og å fornye arbeidsstokken. Hvordan de to hensynene avveies mot hverandre, fremkommer som ulike program for utdanningssystemene. Hva som former ulike program vil avhenge av andre tradisjoner, som f.eks at man har ulik vektlegging av betydningen av alles deltakelse som betingelse for samfunnets legitimitet, mellom skandinaviske og sentral-europeiske tradisjoner.

Opplæringen kan organiseres som *sammenholdt eller spordelt*. Et sammenholdt system vil si at hele kohorten får sin opplæring innen samme skole. Et spordelt system vil si at kohorten deles, og går i ulike skoler. Dette kan dels gis en ren form, eller det kan gis en kombinert form. Et rent spordelt system vil si at kohorten aldri går i samme skole, en kombinert form, vil si at kohorten deles underveis, f.eks slik at elevene kan være sammenholdt et gitt antall år, for så å gå over til et spordelt system. Spordelingen kan være formet slik at elevene gjør et endelig valg når de velger spor, eller den kan gi rom for overgangsordninger.

En siste betingelse for komparasjon som er viktig å trekke frem her, er graden av *selvstendigjøring av statlige kontrollsystemer*. Skoler har lang tradisjon i å sortere elever, helt siden 1600 tallet har kvalifiserings vært sett som en oppgave som ulike individer mestret i ulik grad, og hvor skolen skulle måle mestring av læreplanenes kvalifiseringskrav. Denne oppgaven har skolene løst ved at elevene får karakterer, ofte basert på ulike prøver. I en del land danner denne tradisjonen fremdeles en viktig del i hvordan man måler kvalitet, f.eks i form av eksamensstatistikk, men det er viktig å være klar over at denne kvalitetstenkningen ofte er knyttet til lærernes og skolenes behov og dermed ofte har mindre presise standarder – som f.eks når det bare er sentralt gitt eksamener som danner grunnlag for den beste eksamensstatistikk. Dette er de siste årene endret. En ny forståelse av kvalitet, inspirert ikke minst av accountability som styringsform, forutsetter at staten organiserer systemer for måling av kvalitet. Disse systemene, som baseres på standardiserte tester som mål for elevenes kunnskaper, og dermed for skolenes kvalitet, leder ofte til etablering av ulike nasjonale tester for at alle elever skal kunne måles med samme kam.(Langfeldt 2008). Det kvalitetssystem som disse skaper er selvstendigjørt i forhold til lærernes og skolenes behov for tester som kan gi hjelp til undervisningen. Statens inngripen gjennom tester skjer for å danne grunnlag for styring, gjennom at kvalitet kan dokumenteres.

3.3 Utvalg av stater

Utvalget av stater som er inkludert i komparasjonen vil alltid være et pragmatisk kompromiss mellom det som er teoretisk interessant og det som er praktisk gjennomførbart. Her er Tyskland og Storbritannia inkludert som eksempel på føderale stater, som eksempel på stater hvor utdanningen er offentlig regulert, men ikke nødvendigvis offentlig drevet, er Nederland inkludert. Som eksempel på stater hvor årskullet spordeles tidligere enn hos oss vil igjen Tyskland og Storbritannia danne datagrunnlaget. Som eksempel på stater hvor alle disse faktorene er like, slik at en kan konsentrere komparasjonene av kvalitetssystemenes utforming om evt andre forhold enn de som allerede er identifisert, vil Sverige, Danmark og Finland være aktuelle case.

3.4 Gjennomføring av komparasjon

3.4.1 Skolesystemet i Tyskland

I 1964 ble det inngått en avtale mellom Länderne om at skolesystemet i Tyskland skulle bygge på et enhetlig strukturelt fundament. Avtalen innebar blant annet: start- og varighet av obligatorisk grunnskole, start og slutt på skoleåret, lengden på ferier, organisering av de forskjellige formene for utdanningsinstitusjoner, grunnleggende garanti for at elevene kunne overføres fra en skole til en annen hvis bestemte kriterier var oppfylt, starten på fremmedspråkopplæring og rekkefølgen som ulike språk skulle læres i, anseelsen av vitnemål/sertifiseringer og læreres kvalifikasjoner, samt likt karakter-system for skolerapporter og uformelle prøver (jfr. Eurydice, Cedefop, & ETF, 2003a, p. 18). Länderne bestemmer curriculum, undervisningsmetoder og lærebøker. Fag som hovedsakelig er inkludert i grunnskolen er skriving, aritmetikk, naturfag, kunst, musikk, sport og religion. Ungdomskolens (secondary education) curricula er avhengig av utdanningsinstitusjonen, men inkluderer minst ett fremmedspråk og natur- og samfunnsvitenskap.

I hele skoleverket blir elevers læringsutbytte kontinuerlig dokumentert ved hjelp av skriftlige prøver og vurdering av deres muntlige og praktiske arbeid. En oppsummering av hver enkelts elev prestasjoner blir evaluert i midtveis- og sluttårsrapporter. Dokumentasjonen på elevenes læringsutbytte blir verken publisert, eller offentlig rangert i prestasjonstabeller (Huber & Gördel, 2006). Før elevene kan starte på neste årstrinn, må visse minimumskriterier i alle relevante fag være oppfylt. Et sifferbasert karaktersystem blir benyttet,

med '1' som høyeste, og '6' som laveste (ikke bestått). Karakteren '5' gis der minimumskriteriene ikke tilfredstilles, men hvor basiskunnskaper er tilstede og eleven innen kort tid kan opparbeide seg den nødvendige kompetansen. Karakterbok (certificates) gis tidligst ved slutten av andre år ved grunnskolen (Eurydice et al., 2003a).

Alle elever går automatisk fra første til andre årstrinn, etter dette plasseres de i klasser tilpasset deres nivå, ved å forflyttes opp eller å repetere et år. Overgangen fra "grunnskolen" (Grundschule) til "ungdomskolen" (Hauptschule, Realschule, Gymnasium, eller Gesamtschule), som elevene må ha fullført innen de er 15 år (generelt sett), blir håndtert i forhold til lovgivningen innen de enkelte Länderne. Avgjørelser i forhold til elevens fremtidige skolegang baseres på grunnskolenes anbefalinger og foreldrenes ønsker. Den endelige avgjørelsen er opp til foreldrene, ungdomskolene (lower secondary school) eller skolemyndighetene (school supervisory authority). Etter niende årstrinn kan elever i alle Länder, som har oppnådd minimumsstandardene (og bedre), motta "en første generell kvalifisering"/vitnemål (betegnet som Hauptschulabschluss i de fleste Länder. Etter tiende årstrinn, eller året før om en har spesielt gode karakterer, kan en kvalifisere for adgangskravet Mittlerer Schulabschluss (Realschulabschluss i de fleste Länder). Den generelle kvalifiseringen danner hovedsaklig grunnlaget for inntak ved yrkesfaglige skoler i det duale systemet (kombinasjonen mellom undervisning på yrkesskolen og lærlingopplæring i bedrift), men også for inntak senere ved Berufsfachschulen, Fachschulen, og Zweiter Bildungsweg (secondary education for adults) (Eurydice et al., 2003a). Elever som har gått på Gymnasium eller Gesamtschulen, kan hvis de har oppnådd en bestemt standard i samtlige fag etter tiende årstrinn (normalt), fortsette sin utdanning ved Gymnasiale Oberstufe.

Kvalitetssikring

Tyskland har, fra å være et svært inputbasert og sentralisert (Ländsentrert) skolesystem, siden årtusenskiftet initiert en mer outputbasert, desentralisert og deregulert ansvars- og tilsynsorganisering av skolene. Denne endringen har kommet blant annet på grunn av tyske elvers resultater i diverse internasjonale tester (TIMSS, PISA og PIRLS). Skolekvalitet vurderes og styres i stadig større grad ved hjelp av resultatkontroll og ansvarsstyring av skoleledelse eller lærere (Huber & Gördel, 2006). I desember 2001, ble det på kulturministerkonferansen bestemt at utarbeidelse av mål, for å forbedre og sikre undervisnings- og skolekvalitet, skulle gjøres gjennom bruk av bestemte standarder og prestasjonsbaserte tester. Standardene skulle spesifisere kunnskapen og kompetansen elevene har tilegnet seg i løpet av et gitt år (Eurydi-

ce et al., 2003a). Etter ministerkonferansen i 2003 og 2004 ble det etablert nasjonale standarder for adgangskravene til høyere utdanning (Hauptschulabschluss og Mittlerer Schulabschluss/ Realschulabschluss). Samtlige Länder må tilpasse fagene i sitt curriculum etter disse standardene (Eurydice, 2008).

I 2006 var det i hele Tyskland startet opp pilotprosjekter i forhold til hvordan selvstyrte skoler eller lokaltstyrte skoler kan fungere. Progresjonen og karakteren ved den nye styringsformen varierer mellom Ländene. Fellestrekkene gjør seg gjeldene blant annet i tradisjonelle oppgaver for skoletilsynet, eksterne skoleinspeksjoner, interne selvevalueringer, evalueringstester benyttet for å forbedre systemet kombinert med jevnlig utdanningsrapporter, samt lærerprofesjonalisering, og bygger på en forståelse av skoler som selvstyrte (jfr. Huber & Gördel, 2006, p. 198). Den utdanningspolitiske debatten kretser i dag rundt behovet for internasjonale og nasjonale komparative tester, samt videre utarbeidelse og bruk av standardiserte målingskriterier (Eurydice, 2008).

3.4.2 Skolesystemet i Storbritannia

Grunnopplæringen i Storbritannia er i høy grad ulik, dette gjelder dels mellom de ulike landene, dels i hvor stor grad av forskjeller den overordnede lovgivning stimulerer til.

I England og Nord Irland var i 1997 bare 40% av skolene organisert slik at de tok imot elever uavhengig av evner (Brock/aelxiadou 2007 s. 832). I Skottland er mer enn 90 % av alle skoler ”comprehensive” dvs at de tar imot alle som har den nødvendige alder. Wales har også en mer ”sosialdemokratisk” organisering, med høy andel Comprehensive Schools

Den obligatoriske opplæringen varer fra barna er 5-16 år. De fleste skoler tar også imot 4 åringer i første klasse og mange har også førskoleklasser for yngre barn. De fleste ”secondary schools” gir undervisning til barn mellom 11 og 16 år, men over halvparten tilbyr også videre undervisning opp til 18+.

Opplæringen er dels sammenholdt, dels spordelt. I primary School, som dekker perioden fra 5- 11 år er i hovedsak sammenholdt¹³. Når det gjelder Secondary schools, som dekker årene 11 til 16, deles kullene. I noen fylker har man sammenholdte skoler (comprehensive schools) i andre har man

¹³ Et unntak her danner de få private skoler (kalt public schools) som til dels tar inn elever allerede fra 7 års alderen.

spordelte, og man har også stimulert til opprettelse av ulike spesialiserte skoler..

Alle skal motta fulltids utdanning. Utdanningen skal tilby et balansert og bredt curriculum, som er tilpasset barnas alder, evne, anlegg og til spesielle behov. Curriculumet gjelder elever som går på ordinære, alternative skoler og spesialskoler, uavhengig om skolene er offentlige eller private (finansier- te og/eller kontrollerte). Det skal styrke en spirituell, moralsk, kulturell, mental og fysisk utvikling hos elevene, og forberede elevene for muligheter, ansvar og erfaringer i det voksne livet (DCSF, 2009a).

Lærere og skolen vurderer elevenes progresjon kontinuerlig, og benytter en vurderingsordning knyttet til det nasjonale curriculum, for å vurdere elevenes resultater og utvikling i forhold til nasjonale standardiserte kriterier i Engelsk, matematikk og naturfag (science). I tillegg til den lærerbaserte vurderingen, testes elevenes ferdigheter i skriving og matematikk når de er syv år, i skriving, matematikk og naturfag når de er 11 og 14 år. Skolene er pålagt å publisere resultatene fra de nasjonale testene på 1-3 steg, i lys av nasjonale standardiserte kriterier. Ved slutten av 4.steg publiseres elevresultatene i nasjonale prestasjonstabeller. Resultatene publiseres på skolenivå, der intensjonen med publiseringen er å heve kvaliteten ved skolene. Databasen RAISEonline, har erstattet den tidligere resultatrapporten ”Ofsted Performance and Assessment” (PANDA), og Departementet for Barn, Skole og Familie (DCSF) sin rapport ”Pupil Achievement Tracker” (PAT). Databasen tilbyr interaktive analyser av skole og elevresultater, samt gir informasjon i forhold til pågående evalueringer (DCSF, 2009b).

Prestasjonene i den interne og eksterne vurderingsformen, graderes etter åtte standardiserte nivåer. Tanken bak karakterformen er at elevene vil stige i nivåer etter hvert som de blir eldre og lærer mer. En forventer at elever som er syv år oppnår nivå 2, at elever på 11 år mestrer nivå 4, og at 14-åringer tilfredsstiller kravene for nivå 5 eller 6.

Overgang mellom ‘primary’ og ‘secondary school’ skjer stort sett uten seleksjon etter evne og anlegg, men det finnes noen unntak der elever må bestå en opptaksprøve for å få plass ved skolen. Ved slutten av steg 4, vurderes elevene hovedsakelig ut fra ”the General Certificate of Secondary Education” (GCSE). Dette er generelle vitnemål som dekker enkeltfag, og graderes etter bokstavskalaen A-G, der A-C regnes som et godt GCSE-resultat. Elevene må ha tilfredstilt minimumskravene for graden ‘G’, for å få vitnemål i faget. Karakterene er eksternt satt av ”awarding bodies”, som er utnevnt av kvalifi-

serings og curriculumssmyndighetene (QCA) (Eurydice, Cedefop, & ETF, 2003b).

Kvalitetssikring

Kvalitetssikringen er ulik, mellom landene. I England og Nord Irland gjelder følgende: Det nasjonale inspektoratet (HMIE), kvalifiserings og vurderingsmyndighetene (QCA), lokale utdanningsmyndigheter (LEA) og skoleledelsen og lærere har alle ansvar for å sikre kvaliteten i skolen. HMIEs inspektører er utnevnt av dronningen, og har ansvar for å inspisere og veilede skoler, samt å rapportere om skolenes kvalitet i offentlige rapporter. Kvalifiserings og vurderingsmyndighetene (QCA) er utnevnt av Utdanningsministeriet, og har ansvar for alt som har med curriculum, elevvurdering, offentlig godkjente kvalifiseringer som tilbys ved skoler, høyere utdanningsinstitusjoner og arbeidsplasser. QCA setter og godkjenner også nasjonale standardiserte kriterier, og har ansvar for de nasjonale testene. LEAs har ansvar for å arbeide mot en høy standard i lokale utdanningsinstitusjoner for elever i skolepliktig alder, samt å gripe inn når skoler har problemer. De har myndighet til å trekke tilbake skolenes tildelte finansielle støtte og utnevne nye (evt. flere) skoleledere.

Skottland har utviklet kvalitetsvurderingssystemer helt siden starten av 1990-tallet, basert på prestasjonsdata og selv-evalueringer kombinert med eksternt inspeksjon av "Her Majesty Inspectorate of Education" (HMIE). Alle utdanningsinstitusjoner som mottar offentlig støtte, blir evaluert av inspektoratet. Inspektørene må stå til rette for kvaliteten på eget arbeid overfor de skotske utdanningsministrene, men er innenfor rammen av departementets strategiske mål for det skotske utdanningssystemet, fristilt og upartiske i deres evalueringer og rapporter. Inspektørene blir utpekt av dronningen, etter anbefaling av førsteministeren, som garanterer deres uavhengighet. Utdanningsdepartementet har sammen med regjeringen publisert veiledning og kvalitetsindikatorer som skolene og lærerne kan benytte når de skal vurdere seg selv (jfr. Eurydice et al., 2004, p. 11).

Lokale myndigheter driver også eget kvalitetsvurderingsarbeid i forhold til de retningslinjer og betingelser som de selv har satt for opplæringen. På institusjonelt nivå har skolene selv ansvar for å formidle resultater og progresjon i en årlig selvevalueringsrapport, der skolens kvalitet vurderes og en videre utviklingsplan skisseres (jfr. Eurydice et al., 2004, p. 12).

Skoleledelsen har ansvar for budsjett, ansettelse, opptak av elever, å angi retning for skoler og curriculum, ut fra kravene som er satt i det nasjonale curriculumet. Den har ansvar i forhold til å se over driften av skolene med

sikte på å fremme høy standard i de utdanningsmessige resultatene. Rektor og ansatte har videre ansvar for rapportere skolens resultater til skoleledelsen, slik at skoleledelsen på bakgrunn av dette sikre at skolene ansvarliggjøres i forhold til undervisningens kvalitet, overfor foreldre og lokalsamfunn. Det er lovpålagt å skrive en årlig rapport og holde et årlig foreldremøte. Lærere har ansvar for undervisningsmetodene og valg av lærebøker (Eurydice et al., 2003b).

Det er også slik at i Storbritannia kan skoler måtte lukke pga av at foreldre har rett til fritt skolevalg, og vil kunne velge vekk skoler hvor resultatene oppleves som lite tilfredsstillende over tid.

Skolene i Skottland varierer i størrelse, men de fleste er på under 100 elever, med maks 33 elever per lærer (mindre de to første årene). En lærer følger normalt en klasse gjennom hele grunnskolen. Læreren underviser i hele curriculumet, med unntak av fag som gym, kunstfag og drama. Det er også i de senere år blitt arbeidet i forhold til å skape sammenheng, eller et helhetlig curriculum for 'primary-' og 'secondary education'. I 2003 ønsket regjeringen å få flere spesialiserte lærere inn i grunnskolen, og åpne for at lærere kan undervise og bevege seg mellom 'primary' og 'secondary school' (jfr. Eurydice, Cedefop, & ETF, 2004, p. 17).

Det skotske curriculumet er ikke et veiledende og ikke lovgivende dokument. Anbefalinger i forhold til curriculum gis av regjeringens utdanningsdepartement (SEED), gjennom ulike publikasjoner av "Learning & Teaching Scotland, the 5-14 Programme". Formålet er å skape bredde, balanse, sammenheng og progresjon i opplæringen gjennom et bredt undervisningsinnhold. Utvikling måles ved hjelp av fire kompetansenivåer, basert på forventet prestasjon av et flertall elevene i en viss aldersgruppe.

Lærere vurderer elevenes utvikling og læringsutbytte på forskjellige måter, gjennom observasjon av skolearbeid, samtaler, oppgaver og formelle tester (skoleprøver og nasjonale prøver). Læreres elevvurdering guides av retningslinjer i publikasjonen: "National Guidelines: Assessment 5-14". De kan ta i bruk nasjonale prøver ('National Assessments') i lesing, skriving og matematikk. Prøvene gir ingen formell sertifisering, men er ment som retningsgivende for læreren for å sikre at deres vurderinger er i tråd med nasjonale standarder. Lærerne gir foreldrene en individuell rapport, som beskriver elevens kompetanse innen de ulike aspektene av curriculumet, samt informasjon om deres personlige og sosiale utvikling. Rapporten er lagt opp slik at foreldre selv kan komme med notiser, som vil fungere som utgangspunkt i foreldrekonferanser. Etter det fjerde året på 'lower secondary school' gis vit-

nemålet "the Scottish Qualifications Certificate" fra den skotske kvalifiseringsmyndigheten (SQA) til samtlige elever, på bakgrunn av en ekstern eksamen og skolens evalueringer (jfr. Eurydice et al., 2004, p. 18).

3.4.3 Skolesystemet i Nederland

Offentlige og private skoler er likestilte i følge Nederlandsk lov, og samtlige personer som ønsker å drive skole, basert på eget livssyn eller pedagogiske preferanser har rett til å motta statlig finansiering. Det statlige tilskuddet er likt uavhengig om skolen er offentlig eller privat. Omlag 70% av alle nederlandske elever går på private skoler, og mangfoldet av skoler er stort. Skolesystemet bygger på en kombinasjon av sentralisert utdanningspolitikk, og desentralisert administrasjon og ledelse av skolene. Skolene kan bestemme undervisningens innhold og metode, så lenge de samsvarer med lovfestede standarder for fag, minimums mål, eksamener, minimumsantall undervisningstimer, lærernes kvalifikasjoner og foreldre og elevers innflytelse.

Elevvurderingen i skolene gjøres kontinuerlig, normalt tre ganger årlig. Det fokuseres både på summative og formative vurderinger. En sifferbasert karakterskala, der '1' gis for ekstremt dårlig prestasjon, og '10' for utmerket. Flertallet av skolene benytter seg av avsluttende eksaminasjon/tester i slutten av grunnskolen for å vurdere elevenes kompetansenivå. Og om lag 85% benytter seg av nasjonale komparative tester utarbeidet av senteret "CITO, the National Institute for Educational Measurement". Hensikten med prøvene er å teste elevenes kunnskaper og forståelse, med tanke på videre skolevalg. Det er sjeldent at elever må ta om igjen et år på grunn av for dårlige resultater, og i prinsippet blir alle elever ferdig med grunnskolen. Det gis ingen vitnemål ved avslutning av grunnskolen, men rektor skriver en rapport basert på en samtale med læreren. Der gis det anbefalinger i forhold til hvilken skoletype som kan egne seg for eleven, basert på elevenes prestasjoner. Foreldrene mottar en kopi av rapporten, men er ikke pliktet til å følge skolens anbefalinger.

Ungdomskolene (secondary school) bygger på et felles kjerne curriculum, med standardiserte minimumsmål som elevene skal nå innen første periode av "basic secondary education". Metoder for å teste standardmålene, er fastsatt i skoleplanen. Elevene deles i to grupper etter ferdighetsnivå, og hver enkelt skole avgjør hvilke målsetninger som skal settes for svakere elever. Elevene kan gå videre til neste årstrinn hvis de oppnår karakteren '6' (sufficient). Elever som ikke oppnår denne karakteren kan ta året om igjen, dersom de ikke klarer det i løpet av dette året må de skifte til en annen type ut-

danning. Det er to eksamensformer på slutten av andre år – En eksamen gitt av skolen, og en nasjonalt gitt eksamen. Fra og med august 2001, er det ikke lengre pålagt å teste emner fra kjerne curriculumet. Testene fra ”The National Institute for Educational Measurement” (CITO) inkluderer også en database med skårer fra andre skoler (og skoletyper) i landet, slik at elevers resultater kan betraktes i et bredere, og eventuelt et nasjonalt perspektiv.

Kvalitetssikring

Undervisningsinspektoratet, oppnevnt av utdanningsdepartementet, har i følge grunnloven ansvar for evaluering og tilsyn i forhold til skolenes kvalitet. Deres prosedyrer er fastsatt i det lovgivende dokumentet ”Supervision Act”. Ansatte i inspektoratet fungerer som offentlige tjenestemenn, som arbeider i forhold til å sikre en grunnleggende kvalitet ved landets skoler, samt stimulere til videre kvalitetsutvikling. Deres ansvar er å:

- Sikre at skolenes opplæring av elever skjer i overensstemmelse med det statlige regelverket (kontroll)
- Å holde seg oppdatert på forholdene i skolene, og derigjennom landets utdannings situasjon, gjennom å besøke skolene (evaluering)
- Å legge til rette for møter mellom kompetansemiljøer, skolens ansatte og lokale og regionale myndigheter (tilrettelegging)
- Å rapportere og veilede utdanningsministeren (veilede og rapportere)

Inspektoratet redegjør for sine inntrykk og vurderinger av de ulike skolene i årlige rapporter. Utgangspunktet for inspektoratets evaluering er at utdanningsinstitusjonene bærer hovedansvaret for undervisningens kvalitet. Utdanningsdepartementet har ansvar for å holde oversikt over implementeringen av inspektoratets oppgaver, være informert om deres aktiviteter og årlige arbeidsplan.

3.5 De nordiske land

3.5.1 Innledning: de nordiske land i perspektiv

Ikke minst i forhold til de skandinaviske land er det nødvendig å gjøre oppmerksom på at ulike historiske perioder har ulike prioriteringer. disse vil være tilstede i ikke minst i ulike institusjonaliseringsstrategier. I dette notatet legges det til grunn at den skandinaviske etterkrigshistorien kan deles inn i tre perioder, perioder hvor begrep som reform, styring og kvalitet brukes på ulik måte, har ulikt innhold, ambisjoner og konsekvenser.

Etter den 2. verdenskrig var det satt en scene hvor styring og jakt på kvalitet kunne organiseres. Denne scenen har for hele Norden blitt karakterisert som "det sosial-demokratiske kompromiss" (Telhaug & Tønnesen 1992 p. 10), en betegnelse som karakteriserer følgende forhold: Venstresiden aksepterte en modifisert form for kapitalisme, og fikk til gjengjeld bedre økonomiske forhold, aksept for at velferdspolitiske prioriteringer sto sentralt og demokratiske rettigheter. Høyresiden kunne slutte opp om et keynesiansk kompromiss gjennom å beholde kontroll over produksjonsmidler og over sentrale samfunnsinstitusjoner. Like muligheter ble på opplæringsens område det ikoniske uttrykk for dette kompromiss.

Deler man så etterkrigstiden i tre perioder vil antakelsen være at det sosial-demokratiske kompromisset styrkes i den første perioden, at dets gyldighet kommer under kritikk i andre periode og at den tredje perioden innebærer begynnelsen på dets oppløsning. Det betyr at jakten på kvalitet i første fase ble knyttet til evne til å gjennomføre absolutt vekst og gjøre utdanning like tilgjengelig for alle. I andre fase, hvor den offentlige sektors veksts absolutte grenser ble tydelige, ble de grunnleggende strukturer som til da var etablert, liggende. Fokus forslkjøv seg mer mot kvaliteten i det tilbudet som var etablert. I denne fasen oppsto "Lokal skoleutvikling" (Gundem 1993) som et sentralt uttrykk for den rådende kvalitetsutviklingsstrategi. I den tredje fasen endres styringen av skoler, ikke minst som en refleks av at det var oppstått tvil om hvordan kvalitet i skoler kunne styres. En tittel som "kvalitet i skolen- styrbar eller ustyrkelig" (Granheim 1989) reflekterer dette. Resultatstyring skaper en ny forståelse av kvalitet. Kvalitet blir nå dels et uttrykk for rasjonalitet og troen på at skoler fremdels er instrument for oppnåelse av sentrale politiske mål, men kvalitet felles nå også inn i en ny sammenheng: Som redskap for det styringsmessige sentrums arbeid med å lede fragmenteringen av det sosialdemokratiske kompromiss som er nødvendig for å skape ny dynamikk.

3.5.2 Det finske skolesystemet

Finsk opplæring kan karakteriseres som å høre hjemme i en skandinavisk tradisjon med vekt på like muligheter og opplæring for alle. Nesten alle barn går i barnehage, en niårig skole omfatter alle og følges av en treårig videregående opplæring. Om noe var finnene sene med å slutte opp om den enhets-skoletenkning som preger Skandinavia, den ble ikke formalisert før i 1970, og finske barn har en plikt til å lære, ikke til å gå på skole. Grunnskolen er felles for alle, gratis, og drevet av kommunene men regulert nasjonalt. Årene fra 7 til 16 er regulert i barnesteg og ungsomstrinn, og like muligheter til opplæring er et veletbalert mål. I dag går 38% videre på yrkesskoler, og 54

% på studieforbereidende program. 5% av kohorten går ikke videre på skole etter 9 år.

En kunne tro at finsk skole var ulik de andre nordiske landene ved at skolestart femdels gjelder fra 7 år av, men ettersom 95% går i førskole året før, er det vanskelig å se dette som en ulikhet.

Et organisatorisk særtrekk som i det minste gjør finsk grunnskole ulik norsk og svensk skole gjelder spesialundervisningen. I tillegg til at man gir integrert spesialundervisning til ca 15 % av elevene, så er det ca 7% av elevene som får hele eller deler av sin opplæring organisert i egne klasser eller skoler for spesialundervisning.

Finnene presenterer også seg selv om ivrige lesere: 45% av befolkningen besøker årlig et bibliotek der skole og folkebibliotek er integrert. De som går der, går i gjennomsnitt 12, 8 ganger pr år, og låner til sammen 21 bøker hver pr år.

Selve skoleåret er 190 dager, elever i 1. klasse har 19 uketimer, noe som så økes gradvis til 30 uketimer. Skolefagene er de samme som i de fleste land, med unntak av at svensk er første fremmedspråk (5% har svensk som morsmål) og engelsk introduseres fra 3 trinn. Skolen gir rom for sløyd og gymnastikk, dvs praktisk-estetiske fag.

Finner liker også å fremheve lærernes autoritet og status, og peker da på at lærerutdanning skjer på universitetene som del av en akademisk grad – selv om det vel bare er i forhold til kontinentale tradisjoner at dette representerer en forskjell.

Finske skoleklasser består hovedsaklig av elever i samme alder, med unntak av små skoler. Klassen følges av en lærer, som underviser i de fleste fag. I de tre siste årene av den obligatoriske skolen er det hovedsakelig faglærere (æmneslärare) som underviser.

Kvalitetsvurdering

Finsk utdanning er organisert som i de øvrige skandinaviske land: Nasjonale organ setter rammer som effektueres lokalt. På 1990-tallet gikk imidlertid det finske skolesystemet gjennom en desentraliseringsprosess, ved at lokal administrasjon fikk større beslutningsmyndighet. Den nasjonale målsetting har gjort evaluering av skolen lovpålagt innen alle områder av utdanning, og ikke minst er utdanningsinstitusjoner er pålagt å vurdere seg selv og effektene av sitt arbeid, etter lov av januar 1999. Den nasjonale vurderingen av utdanningsmessige resultater vil også delvis basere seg på denne selvevalue-

ringen. Ansvar for den eksterne evalueringen ligger hos utdanningsdepartementet, evalueringsrådet og det finske utdanningsdirektoratet. For grunnskolens del har imidlertid kommunene, og aller mest, den enkelte skole fått større rom for selv å velge hvilken form de vil gi sin evalueringskultur, ikke minst gjennom at skolene også skal lage lokale læreplaner.

Finske elever vurderes etter grad av måloppnåelse i forhold til læreplanen, og hensikten er å gi elevene et mest mulig realistisk bilde av egen læring og utvikling, og å støtte elevens personlige utvikling. I slutten av basisutdanningen gjennomføres det en sluttevaluering, som danner utgangspunktet for opptak ved videre studier. Kriterier for denne vurderingen skal være etablert for kjernefag, og må kunne danne utgangspunkt for nasjonal sammenlikning. Vurderingen sammenfattes i rapporter, som i de syv første årene kan enten være verbal eller karakterbasert. De siste årene settes det karakter ut fra en tallbasert skala fra 4-10, der '5' er bestått og '10' utmerket prestasjon. I valgfag kan vurderingen skje verbalt, ved hjelp av karakterer eller bestått/ikke bestått. Elevene mottar vitnemål ved enden av den obligatoriske utdanningen, som kvalifiserer dem til høyere utdanning. Elevene står fritt til å velge hvilken videregående opplæring de ønsker å fortsette ved.

3.5.3 Sverige

I 1962 innførte Sverige en 9-årig enhetsskole, etter en prøvetid i løpet av 1950-tallet. Den svenske enhetsskolen ble på mange måter et forbilde for de andre nordiske land.

Den statlige Skolöverstyrelsen (opprettet 1920) var en sentralt redskap i utviklingen av enhetsskolen, sett fra Norge kan en si at den hadde både forsøksrådets pågangsvilje og mange av et departements fullmakter. Skolöverstyrelsen ble lagt ned i 1991, med den begrunnelse at den var for mektig, at den representerte en sentralisering, og, i en mer ideologisk begrunnet kritikk, at den hindret mangfold på tilbyder og etterspørselssiden. (kilde). Dens arvtaker ble Skolverket, en instans som mer samsvarer med det norske Utdanningsdirektoratet dvs et utførende organ for den vedtatte utdanningspolitikken. Fra 2003 til 2008 forsøkte man å skille forvaltnings- og kvalitetsutviklingsfunksjoner i hhv Skolverket og Skolutvecklingsmyndigheten. Fra 2008 er den statlige styringen under undervisningsdepartementet inndelt i Skolverket (www.skolverket.se), den statlige skoleinspeksjonen og den spesialpedagogiske skolmyndigheten. Sentrale dokument for denne omlegningen er SOU 2007: 79 "Tre nya

skolmyndigheter” og den påfølgende proposisjon 2007/08: 50 ”Nye skolmyndigheter”.

Skolinspektionen presenterer seg slik på nettet: ”Skolinspeksjonen undersøker skoler og bedømmer søknader om å opprette friskoler. Målet er en skole med høy kvalitet og elevenes kunnskap i fokus (www.skolinspektionen.se)”. Tilsvarende presenterer den spesialpedagogiske myndigheten seg slik: ” *Alla våra insatser syftar till att barn, ungdomar och vuxna med funktionsnedsättningar ska få en utveckling och utbildning som präglas av likvärdighet, delaktighet, tillgänglighet och gemenskap. Vår uppgift är att ge specialpedagogiskt stöd till skolhuvudmän, främja tillgången på läromedel, driva specialskolor för vissa elevgrupper och fördela statsbidrag till studerande med funktionsnedsättningar och till utbildningsanordnare. Det övergripande uppdraget är att alla ska ges möjlighet att nå målen för sina studier och utbildning.*” (www.spsm.se).

Skolverkets ansvar er konkretisert til å gjelde både å utvikle læreplaner m.m og ”det nasjonale prøvsystemet” (Tildelingsbrevet for 2009).

Dagens system for elevevaluering og prøvesystem er ikke minst forankret i ”SOU 2007/28: ”Tydlige mål och kunskapskrav i grundskolan og den påfølgende proposisjon 2008/09. 87”Tydligare mål och kunskapskrav – nya läroplaner för skolan” Et hovedtrekk i det system som er etablert er at man har videreutviklet det system av nasjonale prøver som man i Svergie har hatt siden 1960-tallet. Nasjonale prøver i svensk, matematikk og engelsk arrangeres i dag niende klasse (obligatoriske), og i femte klasse (valgfrie). Våren 2009 er det også planlagt å gjennomføre nasjonale mål og tester for tredje klasse. (Eurydice, Cedefop, & ETF, 2008; Grek et al., 2009). Læreplanene er endret slik at de er mål og kompetansebaserte og med en karakterskala fra A-F. (se prop 2008/09: 66. En ny betygsskala”.)

3.5.4 Danmark

I Danmark har en ikke skoleplikt, men undervisningsplikt. Tradisjonelt har det lokale samfunn har større innvirkning på skolens innhold og læreplaner og sentral styring har ofte hatt som mål å skulle kodifisere det beste av den praksis som allerede er utviklet.

Danmark har hatt en tradisjon for fire skoler, og i dag får mer en 20% av elevene sin opplæring i private skoler. Danmark har også hatt en mer segregerte grunnskole enn Norge og Sverige, ca 1,7% av elevene har fått et opplæringsstilbud utenom de vanlige grunnskolene (SNE 1998 s. 38).

Danske utdanningsmyndigheter er tilfredse med de danske elevers prestasjoner på de internasjonale sammenlignende testene (UVM 2009), men har i en

årrekke søkt å legge til rette for en bedre utvikling gjennom å tilpasse resultatstyring til danske forhold. Dette er gjort ikke minst gjennom at man i 2005/06 endret lov om folkeskolen med sikte på å etablere en sterkere evalueringskultur, bl.a slik at nasjonale tester ble innført, samme vår endret man også samme lov slik at testresultatene kan offentliggjøres¹⁴.

De nasjonale testene er spesifisert slik at man etablerer 10 tester som skal måle kunnskap i dansk i 2., 4., 6. og 8. klasse, og i Matematikk 3. og 6. klasse, engelsk 7. klasse, biologi, geografi og fysikk/kjemi 8. klasse. I tillegg kommer egne prøver i dansk som fremmedspråk i 5. og 7. klasse. Utviklingsarbeidet med å etablere testene er kommet så langt at testene ble pilotert i 2009, og vil tas i bruk fra våren 2010.

Ansvar for testing er, også i Danmark, lagt til et eget organ Skolestyrelsen. Utarbeidelsen av selve testene er satt ut på anbud, og lages p.t. av et konsultantselskap. Skolestyrelsen skal, utover testing, også arbeide for å styrke evaluering som del av skolens kultur. Som ledd i den nyorientering som har skjedd etter årtusenskiftet kan det også være verdt å nevne at folkeskolens formålsparagraf i 2006 ble endret slik at loven presiserer folkeskolelovens formålsparagraf for å tydeliggjøre, at formålet er å gi elevene kunnskaper og ferdigheter, og dette er siden fulgt opp ved at læreplanene for de enkelte fag fra 2009 inneholder beskrivelser av trinn- og sluttmaal for de enkelte fag.

Formelt, og som en følge av at all undervisning skjer i regi av kommunene, er det kommunene som har ansvaret for kvalitetsvurdering av folkeskolen. Staten har imidlertid, siden lovendring i 2007 spesifisert hvordan dette ansvar skal utøves, jfr lov om folkeskolen §40.2.

3.6 Konklusjoner

Antakelsene som skulle undersøkes i dette avsnittet var for det første at når internasjonale trender får en nasjonal form, så får de det ved å knytte seg til lokale tradisjoner. For det andre at økt vektlegging på resultatstyring kan oppfattes som at en i økende grad organiserer styringens kommunikasjon rundt dens prosesser, mer enn om dens mål. Man måler hvordan målene er oppnådd mer enn om målene i seg selv er rasjonelle. En tredje målsetning var å undersøke om økt fokus på evaluering oppfyller flere formål.

¹⁴ (<http://www.folketinget.dk/doc.aspx?samling/20081/MENU/00000002.htm>)

En første konklusjon synes å være at måten et sett ideer formes til styringsordninger på, bare delvis bekrefter antakelsen om transformasjon gjennom tilknytning til lokale tradisjoner. Ikke bare i Skandinavia, men også i Vest-Europa kan en spore tilpasning til accountability og til mål- og resultatstyringssystemer. Ikke minst synes en felles arkitektur med henblikk på hvordan testapparat bygges opp og administreres som del av et vurderingssystem å være ganske lik i Skandinavia, og med klare paralleller også videre i Vest-Europa. Et unntak kan Finland sies å danne ved at de ikke har innført nasjonale prøver. De nordiske land synes å gravitere mot en styringsmodell som har distinkte felles trekk på tvers av de ulike landene.

- Nasjonale tester, med det fokus de gir på beskrivelse av resultater av utdanningens prosesser, synes å bli etablert som en viktig resultatmodul for styringen på tvers av landene - selv om utarbeidelse og ansvar for disse testene kan formes på svært ulikt vis. I Skandinavia ser det ut til å være et felles trekk at ansvaret for dem legges til et eget organ, adskilt fra styringslinjen. Hvilke fag og på hvilke klassetrinn man tester, ser også ut til å variere.

- For at disse prøvene skal kunne virke styrende ser det også ut til at læreplanene endres. Læreplanene får mål som lettere kan operasjonaliseres, og hvor ikke minst kunnskapsmål styrkes.

- Styringssystemene som nå bygges opp ser ut til å ha prinsipielt samme arkitektur: Statens setter opp standarder for måloppnåelse. Staten overlater – i varierende grad – til andre å gjennomføre dokumentasjonen av den kontroll som staten har lagt arkitektur for. Et springende punkt ser ut til å være hvor sot tillit man skal vise det lokale nivåets evne til selv å kunne implementere kvalitetsstandardene og lage en lokal kultur for evaluering. Det norske systemet er her blant de mer sentralistiske: Staten har ikke bare satt standarder, men lager også systemene for å måle resultatoppnåelse.

The medium is the message – styring gjennom å sammenligne land, fylker, kommuner og skoler vinner frem, men uten noen tilsvarende diskusjon av hva det er man måler med de ulike testene, og hvor hensiktsmessig slik måling er. En kan med andre ord si dette slik at Norge er del av en internasjonal trend i den forstand at man legger hovedvekten på å kunne dokumentere utdanningens prosesser, og hvor vellykket styringen av dem er.

Det tredje poeng som skulle undersøkes er om evaluering ser ut til å fylle flere formål. Hovedtendensen synes å være at se ulike lands systemer innrettes mot styring. En følge av dette er at i de fleste landene er disse systemene gjennomført under motstand fra profesjonene. Det synes med andre ord å være slik at det skal kloke valg til for å unngå at styringsbehov og læringsbehov ikke blir komplementære. Finland fremstår som et unntak. Her synes det lokale innslaget å være så sterkt at profesjonene klarer å nyttiggjøre seg

systemet. Tilsvarende har staten i større grad fokusert på å sette standarder for kvalitet. Finske analyser (Hautamäki et al 2008) knytter denne utviklingen til utformingen av læreplanen.

4 NKVS og det nasjonale nivået

Av Gro Kvåle

4.1 Innledning

Det vi forstår med det ”nasjonale nivået” i denne sammenhengen kan sies å bestå av både statlige og ikke-statlige aktører. Av statlige aktører gjelder det for det første de sentrale, statlige styringsorganene Stortinget, Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet, og for det andre statens regionale myndighetsorgan Fylkemannsombudet. Utdanningsdirektoratet og Fylkemannsombudet er styringsledd under Departementet, men også bindeledd mellom staten og de lokale aktørene. Videre omfatter det nasjonale nivået skoleeierens nasjonale sammenslutninger. De er interessante i denne sammenhengen, fordi de utgjør et *bindeledd og kommunikasjonskanal* mellom skoleeierne og skolene på den ene siden og staten på den andre siden.

Dette kapitlet skal fokusere på spørsmål som:

Hva har staten ønsket med det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet?

Hvilken rolle har de ulike nasjonale aktørene spilt i spredningen og iverksettningen av NKVS?

Hva preger forbindelsene mellom de ulike nasjonale aktørene? I hvilken grad kan man identifisere forbindelser preget av styring, kommunikasjon og læring?

I den følgende framstillingen skal vi se nøyere på innholdet i den utdanningspolitiske og forvaltningspolitiske tenkningen som preget offisielle begrunnelser for behovet for NKVS. Videre skal vi identifisere målene med systemet og hvilket styringsregime NKVS kan sies å representere. Det skal også gjøres rede for Utdanningsdirektoratets rolle i implementeringen og deres bruk av og erfaringer med NKVS. Det samme gjelder Fylkesmannen. Til slutt skal vi vise nasjonale sammenslutninger av skoleeieres håndtering av NKVS, deres fortolkning og rolle i implementeringen og spredningen av det.

4.2 Staten sentralt og regionalt

4.2.1 NKVS og statlig utdanningspolitikk

Røttene til dagens nasjonale kvalitetsvurderingssystem kan (i hvertfall) spores tilbake til OECDs vurdering av norsk utdanningspolitikk i 1988. Her fo-

reslås bl.a. et sentralt evaluerings- og informasjonssystem (KUF 1988). Ut- over på 1990-tallet kommer en rekke meldinger som sammen med stortings- behandlingen kan sies å utgjøre en diskurs angående kvalitetsvurdering, som modnes fram mot dokumentet som ”føder” NKVS, nemlig *NOU 2002:10 Første klasses fra første klasse*.¹⁵ Kvalitetsbegrepet knyttes her til ISO- tenkning, dvs til generelle standarder for kvalitet, ved at utvalget skiller mel- lom tre ulike kvalitetsaspekt, strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkva- litet, og kvalitetsaspektene tenkes i en lineær modell: *”Elevenes og lærlinge- nes resultater bygger på kvaliteten i prosessene og strukturene”* (NOU 2002:10:3) , sies det bl.a. Videre heter det at: *”Med resultatkvaliteten som det overordnede kriteriet i et vurderingssystem, tas det utgangspunkt i at det er elevenes utbytte av skolegangen som skal vurderes og som vil fungere som pekepinn om hva som betraktes som god kvalitet”* (NOU 2002:10:4).

Som måter å vurdere kvalitet nevnes følgende: Bredde i vurdering, nasjona- le prøver i basisfag eller av basisferdigheter, eksamen, utvalgsundersøkelser, enkeltstående undersøkelser og internasjonale prosjekter. Utvalgets vurder- ing av disse er bl.a. at eksamen gir et begrenset bilde av de reelle læringsut- byttet samt at det ikke finnes på de lavere trinn, at utvalgsundersøkelser, det som 10 år tidligere het stikkprøver, *”ikke gir tilstrekkelig insitamenter til læ- resteder som har et vurderingsbehov og et forbedringspotensial”*. (NOU 2002: 10:5). Enkeltstående undersøkelser mener utvalget skal reserveres til måling av læringsutbytte i forhold til andre områder enn basisfagene, læ- ringsstrategier og sosial kompetanse. Internasjonale undersøkelser mener ut- valget skal integreres i det norske systemet. Utvalgets hovedfokus er på å etablere nasjonale prøver, noe utvalget ser som den beste måte å fange opp elevenes faglige læringsutbytte. Selv om utvalget ser at slike prøver innebæ- rer at man etablerer to kontrollsystemer for læresteder med karakter og ek- samenen, velger utvalget denne løsningen. Utvalget peker også på at slike prø- ver må ha noenlunde samme innhold over tid for å kunne følge utviklingen (NOU 2002: 10:4).

Utvalgets forslag er at det innføres nasjonale prøver i matematikk, norsk og engelsk at alle elever på 2., (leseferdigheter) 4. (matematikkforståelse og le- seferdigheter i engelsk) og 9. klasses trinn gjennomgår prøvene, samt i 2.trinn i videregående skole. Dette sterke fokus på resultatkvalitet suppleres imidler- tid av at utvalget også vil ha med struktur- og prosesskvalitet som sentrale områder i kvalitetsvurderingssystemet.

¹⁵ Se Langfeldt og Lauvdal (2006) for en detaljert framstilling av kommunikasjonen mellom Storting og Regjering angående kvalitetsvurdering i skolen i denne perioden. Se også Lang- feldt i Langeldt et al 2008

I den andre delinnstillingen fra utvalget *NOU 2003:16 I første rekke*, står ikke selve kvalitetsvurderingssystemet like sterkt i fokus som i den første delinnstillingen. Men også her er passasjer som bør refereres, ikke minst fordi utvalget reiser en diskusjon som enda ikke er ferdig: Hvilke kompetanser skal skolen bidra til å utvikle? Selv om kvalitet har flere fasetter, vil utvalget understreke ” at grunnopplæringen i sterkere grad enn i dag må fokusere på elevens basiskompetanse og har definert dette som grunnleggende ferdigheter, sosial kompetanse og det å ha utviklet læringsstrategier. ... Utvalget legger stor vekt på kompetansebegrepet i utredningen. Det skyldes at utvalget har vært opptatt av at det som opplæringen skal utrette og sette den enkelte i stand til tydelig må beskrives. Uklare mål fører til at hensikten med undervisningen forsvinner”. (NOU 2003: 16:2-3)

Her gis norsk grunnutdanning et tydeligere resultatbegrep, men også et resultatbegrep som er smalere enn hva man tradisjonelt har arbeidet med.

Utvalget plasserer diskusjonen om utvikling av kompetanse eksplisitt i et økonomisk perspektiv ved å snakke om utdanning som forming av humankapital. ”*Humankapitalen- vår viktigste ressurs*”, heter innstillingens kapittel 4.2 (ibid). Dette er ikke nytt i denne innstillingen, det kan sies å ha vært et gjennomgående perspektiv, også med gyldighet for høyere utdanning. Slik sett er perspektivet legitimt i et styringsperspektiv. Det nye her vil ligge i at utvalget ikke ser noe behov for å supplere perspektivet. Utvalget ser og utdanningspolitikken som å henge sammen med andre politikkområder, og da spesielt arbeidsmarkedspolitikken. Når utvalget dermed lar kapitlet kunne ut i en diskusjon av livslang læring, er dens perspektiv gitt: Hvordan alle hele livet skal kunne bruke utdanning som middel til å styrke sin konkurransekraft på arbeidsmarkedet.

Samlet sett må en kunne si at disse to innstillingene representerer et ganske grunnleggende brudd i utdanningspolitisk retorikk i forhold til den siste stortingsmeldingen som kom foran dem, *St.m.nr. 28 (1998/99) Mot rikare mål*. At utvalget ble oppnevnt av en regjering og fortsatte under en annen styrker betydningen av dette bruddet. Det representerer noe mer enn en partipolitisk markering. Alvoret og styrken i skiftet i prioriteringer, blir illustrert når departementet samme høst benytter et tillegg til budsjettproposisjonen, *St.prp. nr. 1 Tillegg nr. 3 (2002-2003)*, til å fremme forslag til etablering av et nasjonalt system for kvalitetsvurdering. I hovedsak videreføres innstillingene fra Søggen-utvalget (NOU 2002:10, NOU2003:16). I proposisjonen er det nye at man forslår etablering av en nettportal som medium for kvalitetsvurderingssystemet, et valg som både sikrer nasjonal styring og som samtidig

kan åpne for åpenhet og læring. Offentligheten kan få innsikt, skoleeierne og skolene kan – ved hjelp av passord – få tilleggsinformasjon, og departementet kan knytte veiledning til nettportalen og gjøre de rapporter som departementet selv bestiller tilgjengelige. Denne beslutningen fremstår som en strategi for transparens som er overlegen i forhold til tidligere tenkning, og som langt på vei kombinerer transparenskravet med et åpent system hvor alle er deltakere på like fot.

OECD-rapporten *Om likeverd i utdanningen* ble lagt frem i september 2005. I sammendraget lanseres 21 forbedringspunkter, hvorav ett gjelder NKVS. I dette punktet anbefaler OECD et års pause i nasjonale prøver, at en undersøker risikoen for at offentliggjøring av data i Skoleporten kan øke forskjellene mellom skolars kvalitet, at man studerer vurdering i et nordisk perspektiv, legger vekt på målinger som fanger opp effekt av tiltak og innleder samtaler om fordeler og ulemper ved friere skolevalg. Rapporten peker her på tilsyn og på formelle evalueringer som gode tiltak for å få kunnskap om dagens tilstand, kunnskap som de mener bør suppleres med standarder for måloppnåelse for hvert fag for hvert alderstrinn. Det er i en slik sammenheng rapportørene ser Skoleporten. Etter en innledende drøfting av generelle argument pro et contra offentliggjøring av resultatdata, og en drøfting av hvordan kunnskap kan kombineres med økt markedsstyring (friere skolevalg), tilrår de at skolenes testresultater bør publiseres, sammen med en rekke andre data om den enkelte skole. I den forbindelse rå de til at man særlig studerer forskjellene mellom skoler og innen skoler, og at man, for bedre å mestre det siste, tar opp spørsmålet om klarere kompetansemål for hvert fag og trinn.

Etter Stortingsvalget i 2005 ble det regjeringsskifte og ny politisk ledelse i Kunnskapsdepartementet. Foruten å stramme betydelig inn på den forrige regjeringens politikk angående anledningen til å etablere private skoler, ble det også vedtatt å stoppe gjennomføringen av nasjonale prøver i 2006. Dette kan klart ses i forbindelse med OECD-rapporten, og ville gjerne ha kommet uavhengig av hvem som satt i regjering. Det må også ses i forbindelse med evalueringer gjort av NP i 2003, 2004 og 2005, samt at fagmiljøene som laget prøvene på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet til dels var kritiske til testingen. Disse erfaringene og vurderingene må anses å være en viktig bakgrunn for at Utdanningsdirektoratet i november 2005 råder Kunnskapsdepartementet til å utsette ny gjennomføring av nasjonale prøver til skoleåret 2007/2008 (Lauvdal og Langfeldt 2006). Utfallet ble ikke en avskaffing av NP som sådan, men endringer i selve prøvene, i hvilke trinn som skulle ta dem (bl.a. ble de avskaffet i videregående skole), og timingen for gjennomføringen i skoleåret. Det ble også laget et felles *rammeverk* for de nasjonale prøvene.

St.m.nr 31(2007/2008) Kvalitet i skolen det foreløpig siste og gjeldende regjeringsdokumentet som omhandler NKVS. Meldingen bebuder her en strammere statlig styring for å sikre kvalitet i grunnopplæringen. Bakgrunnen for dette er som tidligere, at man for det første at internasjonale tester som PISA avdekker et dårligere nivå enn ønsket, og for det andre at kvalitet i utdanningen settes i sammenheng med så vel individuell som nasjonal velferd og vekst. Videre pekes det på at bl.a. felles nasjonalt tilsyn viser mangler i skoleeieres systematiske oppfølging av, og arbeid med kvalitet i skolen. Kvalitet i opplæringen forstås i meldingen som grad av måloppnåelse i forhold til læreplanen. På bakgrunn av en ny formålsformulering for opplæringen med fokus på kunnskaper, holdninger og verdier som gjør barn og unge i stand til å mestre sitt eget liv og delta i arbeids- og samfunnslivet (ibid.:8), legges det særlig vekt på læringsutbytte i forhold til kompetansemål og grunnleggende ferdigheter.

Av forhold og tiltak som meldingen omhandler som er særlig relevant for denne rapporten, må nevnes noen konkrete endringer i NKVS som foreslås, og et sterkt fokus på skoleeiers ansvar. Når det gjelder NKVS vil man vurdere å innføre nasjonale prøver også i IKT. Man ønsker videre nasjonale prøver i lesing og regning på 9. trinn. Dessuten vil man satse på å styrke muligheten for å sammenligne utviklingen i prøveresultater over tid. Man vil også innføre et system med utvalgsprøver for å sjekke nivået i ulike fag og ferdigheter på ungdomstrinnet for å beregne et nasjonalt nivå. Når det gjelder videregående opplæring foreslås det å utvikle nye indikatorer knyttet til arbeidsmarkedsutfall for elever fag- og yrkesopplæring. Dette skal inn i Skoleporten. Det foreslås også nye kartleggingsprøver i regning og lesing på vg1. Videre framheves og forsterkes tilsyn som oppfølgings- og kontrolltiltak overfor skoleeiere

Et meget sentralt forslag i St.m.nr. 31 er at det skal kreves årlig kvalitetsrapportering av skoleeiere. Dette har vært på høring og ble fremmet som lovforslag i *Ot.prp.nr.55(2008-2009) Om lov om endringer i opplæringslova og privatskolelova* våren 2009. Der slås det fast at rapporten skal omtale læringsresultat, frafall og læringsmiljø. Det vil si det som sentrale elementer i NKVS måler. Man vil imidlertid ikke definere mål og indikatorer innen disse områdene nærmere, men henviser til at slike skal gjøres tilgjengelige på Skoleporten. Man oppfordrer til, men lovfester ikke en plikt for politisk ledelse i kommuner og fylkeskommuner og private skolers styrer til å drøfte rapportens innhold. Dette prinsippet går imidlertid Stortingets kirke-, utdannings- og forskningskomite inn for, i sin behandling av lovforslaget i *Innst.O.nr 86 (2008-2009)*, som foreslår et tillegg i lovendringen som om-

handler dette. For øvrig slutter man seg til Regjeringens forslag om endring av opplæringsloven og privatskoleloven.

St.m.nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen, synes således å innebære en videreføring og utvidelse av NKVS og tilkjenner dermed en oppfatning fra Kunnskapsdepartementets side om at dette er meget hensiktsmessige virkemidler når det gjelder å arbeide mot de overordnede målene for grunnopplæringen. Det innebærer med andre ord at strategien med å samle data, analysere dem, offentliggjøre dem og sette inn tiltak på bakgrunn av dette, befestes og forsterkes. I tillegg forsterkes den statlige styringen med den lokale skolepolitikken og kvalitetsarbeidet gjennom tilsyn og rapporteringskravet. Lovfesting av et rapporteringskrav er et meget sterkt styringsmiddel. Like interessant er det at skoleeierne gjennom pålegget om å rapportere og om å diskutere sin egen rapport, også *pålegges å bruke* NKVS og dets mål, data og indikatorer, og ikke bare registrere data der. Det er med andre ord en meget sterk føring i forhold til å styre og å standardisere bruken av NKVS blant skoleeierne, og dermed i skolen.

4.2.2 Utdanningsdirektoratet

Utdanningsdirektoratet ble opprettet i juni 2004 som en videreføring og utvidelse av Læringscenteret. Allerede i 2003 ble NP og Skoleporten overført fra departementet til Læringscenteret. Dette indikerer at den videre utformingen av NKVS skulle ha et faglig fundament og skilles tydeligere fra det politiske nivået. Departementet hadde likevel allerede gjort noen viktige valg ved å engasjere fagmiljøene som skulle utvikle de nasjonale prøvene og prosjektledelse for Skoleporten (Lauvdal og Langfeldt 2006).

Utdanningsdirektoratets formelle rolle er å iverksette gjeldende utdanningspolitikk. Samtidig er det et fagdirektorat som også skal dokumentere, analysere og vurdere forhold innen utdanningsområdet på faglig grunnlag. Når det gjelder Utdanningsdirektoratets rolle i forhold til NKVS har den *for det første* vært og er fremdeles, utviklingen av de ulike elementene og innholdet i disse. Endringene i nasjonale prøver er allerede nevnt. Skoleporten har også vært stanset et par ganger for å gjenoppstå som ny og bedre. Dette utviklingsarbeidet har vært gjort og gjøres fremdeles i samspill med både KS og Fylkesmennene. Dessuten samhandler man i stor grad med fagmiljøer utenfor forvaltningen, dvs. ved Universiteter og andre forskningsinstitusjoner i forbindelse med både internasjonale tester/undersøkelser og Nasjonale prøver. Man kan si at Utdanningsdirektoratet har en bestillerrolle, og forskningsmiljøene en utførerrolle i denne forbindelse. Det finnes to prinsipielle måter for Utdanningsdirektoratet å være iverksetteren på: Enten kan man lage

alle instrument innomhus, eller man kan innta en bestillerrolle og sørge for at andre skaper dem. De to har helt ulike styringsmessige og organisatoriske konsekvenser. I "totalmodellen" vil styring lett oppfattes som sterkere i og med at staten selv er aktør, noe som både kan åpne for økt gjennomslag og økt motstand. I tillegg vil en ha juridiske problem, med at systemansvarlige personer også kan bli inhabile, for eksempel i forhold til en ekstern evaluering. Bestillermodellen begrenser statens ansvar og retter statens ansvar mer mot å sette standarder for kvalitet i systemet.

For det andre er Utdanningsdirektoratet ansvarlig for å informere om NKVS overfor Fylkesmennene, men også direkte til skoleeiere og skoler, og å utforme informasjons-, veilednings- og støttemateriell til bruk av de ulike elementene lokalt.

For det tredje er Utdanningsdirektoratet delegert ansvaret som overordnet tilsynsmyndighet på nasjonalt nivå. Dette innebærer å legge til rette for en ensartet tilsynsvirksomhet nasjonalt og å videreutvikle og målrette tilsynet.

Utdanningsdirektoratet opplever i stor grad kontinuitet i utdanningspolitikken. Dette begrunnes med at for det første er det bred og tverrpolitisk enighet om utdanningspolitikken og for det andre at alle hovedtrekk er videreført angående kvalitetsvurdering. Endringer oppleves som justeringer, og at fokuset på grunnleggende ferdigheter er like mye vektlagt som tidligere. NKVS oppfattes å ligge fast. Oppholdet i nasjonale prøver og endringene i disse beskrives som å bunne i evaluering og erfaring som tilsa at de måtte forbedres. Dette viser at NKVS betraktes hovedsakelig som et *faglig*, og ikke et politisk spørsmål. Imidlertid trekkes St.m.nr. 31 (2007-2008), med en sterkere vektlegging av kartleggingsprøver, fram som uttrykk for den sittende statsrådens bevisste politikk. Nasjonal kvalitetsvurdering synes således ikke å være et politisk stridsemne, men at innholdet og elementene kan være gjenstand for politiske prioriteringer.

Når det gjelder bruken og nytten av NKVS for *Utdanningsdirektoratet* gir man uttrykk for at det gir mulighet til mer systematisk informasjon. "*Vi gjør systematiske analyser av datagrunnlaget både på aggregert nivå og analyser som brytes ned på lokalt nivå. Det gir et grunnlag for bedre analyser enn tidligere og mer systematisk innhenting av dokumentasjon. Det er det viktigste perspektivet sett fra vår side.*", sier en av våre informanter. *Utdanningsspeilet*, Utdanningsdirektoratets årlige rapport, synliggjør og sammenfatter direktoratets bruk av de data som NKVS gir. Dokumentasjonen og analysene kan også antas å ha et kontroll- og styringsformål: "*Tildelingsbre-*

vet vårt bærer også preg av at fokus er på å rette opp dokumenterte svakheter”, sier en av informantene.

Utdanningsdirektoratets legger likevel meget stor vekt på at NKVS først og fremst er et hjelpemiddel for de kommunene som ikke selv har kapasitet til å utvikle kvalitetsvurderingsverktøy.

”NKVS har lagt til rette for at staten skulle legge noe i bunnen som skulle være utgangspunkt for lokal kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling. De aller fleste kommuner er ikke i stand til å etablere system som gir mulighet til å følge opp kvaliteten, derfor er det behov for et nasjonalt system.

Det er et system som gir lokale utdanningsmyndigheter mulighet til å få informasjon knyttet til kvaliteten i opplæringen, som gir dem en mulighet til å utvikle kvalitet videre. Det er viktig at det er relevant informasjon, og ikke ”overload”, derfor har vi Skoleporten for å gi mulighet til å sortere og å bruke dette.”

Det understrekes videre at det er viktig ansvar for lokale skolemyndigheter å bruke informasjon fra NKVS i den lokale konteksten, ut fra annen informasjon de har. NKVS skal bare være et av flere verktøy. Dessuten har skoleeiere ulike forutsetninger for å ta tak i informasjonen. Store kommuner kan gå langt i å gjøre egne vurderinger, små har helt andre forutsetninger. Utdanningsdirektoratet ser at det går i riktig retning og de har vært bevisst på å treffe de minste kommunene. Det som har endret seg i riktig retning er lokale aktørers holdninger. Stadig flere kommuner og fylkeskommuner er opptatt av hvordan de skal kunne bruke NKVS, og den informasjonen som stilles til rådighet. Man merker stadig flere henvendelser. Dette forklares i Utdanningsdirektoratet med at man har jobbet mye med å gjøre Skoleporten til en brukervennlig portal. *”Det har vært en betydelig kvalitetsheving av Skoleporten og hva den kan tilby, bl.a. når det gjelder å legge til rette for enkle og avanserte uthentinger av data ”*, mener våre informanter.

Samtidig mener man at både fylker og kommuner har mer å gå på når det gjelder bruk av Skoleporten. En strategi fra Utdanningsdirektoratet er å bruke NP og offentliggjøringen som momentum for å promotere Skoleporten som et mulig utgangspunkt for å drive lokal kvalitetsutvikling.

Oppsummert framstår Utdanningsdirektoratet i stor grad som en formidler og bindeledd mellom det nasjonale og det lokale nivået når det gjelder NKVS. Man er meget opptatt av at det skal være et tilbud til utvikling lokalt, og at det er tilstandsrapporter fra internasjonale undersøkelser og tilsynet som i stor grad skal ivareta styringsfunksjonene. Direktoratet erfarer en voksende interesse for og bruk av NKVS og det elementer og data lokalt.

Spørsmålet er om de klarer å formidle og promotere NKVS overfor skoleeiere, lærere og skoleledere.

4.2.3 Statlig regionalt nivå

En av Fylkesmannens hovedoppgaver innen grunnopplæringsområdet er å føre tilsyn med at opplæringen drives i henhold til de lovene som regulerer feltet. En annen er å behandle klagesaker på vedtak gjort i skolene og av skoleeierne. Som det går fram av redegjørelsen over, er tilsyn et satsingsområde i St.m.nr 31 (2007-2008). Statlig tilsyn er ikke en ny forvaltnings- eller styringspraksis, men samtidig noe som har fått en mer framtrædende rolle i kjølvannet av de senere årenes fristillingsreformer i offentlig sektor. Fylkesmannens rolle når det gjelder kvalitet i skolen er i tråd med dette endret i retning av et sterkere fokus på den juridiske kontrollfunksjonen på bekostning av pedagogisk veiledning overfor kommunene (Sivesind 2009). I tillegg har det vært påpekt at tilsynsinstrumentet kan gis mange ulike utforminger, og at den måten som nå er valgt, såkalt avvikskontroll, i seg selv retter fokus mot forhold av både substansiell og formell art som kan kontrolleres mot klare lovkrav (Langfeldt 2008). Som redegjort for i kapittel 1 er tilsynet også et element i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet, noe som gir Fylkesmannen en framtrædende rolle i systemet.

Her skal vi imidlertid se på FMs rolle og praksis i forhold til oppfølging og bruk av ulike elementer av NKVS. I embedsoppdraget til Fylkesmannen fra Kunnskapsdepartementet for 2008 heter det at FM skal *"følge opp regionalt arbeid med det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet, herunder eksamen"*.¹⁶ Det gis videre et konkret oppdrag angående Skoleporten: *"Fylkesmannen skal bidra til at Skoleporten brukes som et ledd i den lokale kvalitetsvurderingen i grunnopplæringen."*¹⁷ Dette konkretiseres i et resultatkrav som går ut på at man skal ha opprettet brukerstøttefunksjon for Skoleporten. Resultatene skal rapporteres i form av ressursbruk i forbindelse med Skoleporten og grad av bruk av NKVS informasjon i forbindelse med tilsynsaktiviteter. Her ser man tydelig hvordan Kunnskapsdepartementet tenker seg at data som samles inn og gjøres tilgjengelig på Skoleporten skal kobles sammen med tilsynet, som en form for input eller tolkningsgrunnlag for dette arbeidet.

¹⁶ FM-nett Embedsoppdrag. fylkesmannen.no/enkel.aspx?m=44102&utskrift=1. Utskrift pr 12.11.2008

¹⁷ FM-nett Embedsoppdrag. fylkesmannen.no/enkel.aspx?m=44119&amid=1871458&utskrift=1. Utskrift pr. 12.11.2008

I Fylkesmennenes rapportering angående bruk av Skoleporten går det fram at hva og hvor mye man gjør ut av denne delen av embetsoppdraget varierer mye. Når det gjelder samlet ressursbruk for brukerstøtte og veiledning til skoleeiere varierer dette med under et dagsverk til 18 uker pr.år (Årsrapport fra Fylkesmannen 2008). Dette innebærer at noen FM har begrenset sine Skoleport-relaterte aktiviteter til å opprette tilgang for skoleeiere. Noen har hatt en mer omfattende møte og informasjonsaktivitet i forbindelse med innhold og bruk av Skoleporten. Noen rapporterer om konkrete henvendelser og bistand fra skoleeiere angående å finne resultater for skoler og til å lage rapporter på bakgrunn av Skoleportens data. Tidsbruken avspeiler også om og hvordan man bruker Skoleportens informasjon i forbindelse med tilsyn. De med størst tidsbruk slår dette sammen med analyser og bruk av Skoleportens data i forbindelse med tilsyn. En FM oppgir ikke om Skoleporten brukes i forbindelse med tilsyn. Tre av FM sier at de i liten grad bruker skoleporten i tilknytning til tilsyn. En sier at *"Skoleporten vert i mindre grad brukt. Vi går i større grad direkte til hovudkjelda som til dømes GSI"* (Årsrapport fra Fylkesmannen 2008). En sier *"Fylkesmannen har i noen grad brukt Skoleporten i arbeidet med tilsyn og dialog med skoleeierne. Etter vår vurdering har GSI, Nasjonale prøver.no og elevundersøkelsen bedre rapporteringsfunksjoner"*(ibid.). En annen viser også til disse, samt til eksamensresultater i det generelle tilsyns- og veiledningsarbeidet og mener at *"dataene er viktige i dialog med skoleeier om kvalitetssikring, kvalitetsutvikling og tilsyn"* (ibid).

Flere framfører kritikk mot funksjonalitet i Skoleporten. Våre intervjuer ved to Fylkesmannesembeter kan utdype denne kritikken. Siden disse intervjuene ble gjort i 2009, og årsrapportene er for 2008, viser intervjuene også at forbedringer i Skoleporten skjer og registreres. Fylkesmann 1 sier bl.a.

"Skoleporten har ikke vært noe spennende sted. Det har vært for lite fakta-stoff, og for dårlige rapporter. Vi kan finne det bedre hos SSB, men nå begynner det å ligne noe"

Fylkesmann 2 ytrer seg på denne måten:

"Det ble vanskelig å kommunisere om Skoleporten med skoleeier. Det er vanskelig å "markedsføre" Skoleporten siden det tok så lang tid før karakterene for 2008 kom. Dette er rettet opp nå, samt at det har blitt noen forbedringer i muligheten til å ta ut rapporter i innlogget del."

En FM rapporterer ikke tidsbruk spesifikt, men viser til at en ansatt har dette som et hovedarbeidsområde og viser videre til at data fra bl.a. Skoleporten publiseres i egne rapporter i fylket som brukes i informasjon og dialog med skoleeierne.

De resterende FMs bruk av Skoleportens data innebærer blant annet

- ”å bruke skoleporten som grunnlagsmateriale i forarbeidene til det enkelte tilsyn”*
- ”å bruke skoleporten systematisk i områdeovervåking og tilsynsarbeid”*
- ”å bruke informasjon fra skoleporten som grunnlag for utarbeidelse av kommunebilder og forberedelse til tilsyn”*
- ”til å utarbeide risiko og sårbarhetsanalyser”*
- ”å bruke informasjon fra det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet i stor grad i forberedelse og gjennomføring av tilsyn”*
- ”å bruke skoleportens informasjon om ressurser, nasjonale prøver og elevundersøkelsen i tilsynsarbeidet og i forbindelse med veiledning”*

(Årsrapport fra Fylkesmannen 2008)

Dette viser at data som samles inn og gjøres tilgjengelig gjennom de ulike kartleggingselementer i NKVS kan støtte opp om tilsynet som et annet element i NKVS. Man har her, siden de fleste faktisk rapporterer å bruke slike data i forbindelse med tilsyn, et visst belegg for å si at NKVS kan fungere som en helhet og dermed som et *system* i forhold til Fylkesmennes rolle og praksis innen kvalitetsvurdering.

Det er imidlertid interessant å merke seg at enkelte trekker fram *andre nettsteder* som inneholder det samme som Skoleporten, som mer hensiktsmessig. Dette synes å undergrave Skoleporten som det sentrale element i NKVS som skal gjøre informasjonen om kvalitet i skolen tilgjengelig og offentlig og således ivareta kravet om åpenhet og innsyn. Således framstår ikke Skoleporten som et så sterkt ledd innen et helhetlig *system* som man kanskje hadde ønsket, men snarere som et mulig ”verktøy i en kasse”.

En av oppgavene Fylkesmannen har i forbindelse med kvalitetsutviklingstiltak på bakgrunn av NKVS-data og -analyser er å følge opp spesielle behov som avdekkes. Utdanningsdirektoratet bevilger ekstra ressurser for oppfølging av de kommunene som har resultater under en viss grense på nasjonale prøver. Fylkesmennene plukker ut kommuner som kvalifiserer til deltakelse i spesielle prosjekter innen for eksempel lesing. I det ene fylket hvor vi har gjort intervju hos Fylkesmannen, hadde de kun en kommune med slike resultater at det tilsa prosjektpenger fra Utdanningsdirektoratet. Fylkesmannen i det andre fylket sier at *”Kommunene velges ut til slike prosjekter på bakgrunn av en helhetlig vurdering. Resultater av NP er en ting, skolebidragsindikatorer en annen, dvs. en sosioøkonomisk korreksjon av dataene...Vi vurderer også forhold ved kommunene og skolene som vi vet om men som ikke går fram av noen statistikk, for eksempel at man har fått ny rektor som kan ha behov for støtte. Videre vurderes systemet rundt; hva kan skoleeier*

stille opp med av veiledningsressurser. Vi bruker det ikke matematisk, vi har også en konkret vurdering av hvilken mulighet de har til å lykkes. Fylket er så lite at vi kjenner kommunene og skolene. Vi har ikke et ensidig tallmessig forhold til dette. Tall kan være "farlige", og man må ha et kritisk og edruelig forhold til det, enten det ligger i NKVS eller ikke."

Dette viser at også andre data enn resultat på NP har betydning, og ikke minst at den lokale kunnskapen og NKVS data ses i sammenheng i skjønnsmessige overveielser.

Det har vært en frykt at kommuner og skoler kan være fristet til å bruke fritak og fravær for å få et bedre resultat på nasjonale prøver. Ingen av våre to Fylkesmannsembeter kjenner til at konkrete eksempler på at man har avdekket at skoleeiere bevisst gjør noe for å fritta svake elever fra NP. Ved Fylkesmannsembete 1 sier man at man ikke primært sjekker fravær eller fritak fra NP, men dersom det skulle vise seg over tid å være høyt, vil det bli tatt opp. Det sies videre at: *"Man får av og til signaler om at dette skjer, f.eks. fra foreldre som har fått beskjed om å holde barna borte: "det er ikke så farlig om du ikke kommer på skolen i morgen..." Da henviser vi foreldrene til skoleeier"*.

Ved FM2 heter det at *"Vi har ingen dokumentasjon på at kommuner gjør noe bevisst for å fritta elever fra NP. Det er vanskelig å kunne vite dette, men dersom andelen er høy lyser noen lamper. I forbindelse med tilsyn har vi tidligere avdekket svært stort fritak – det gjør at man lettere forstår gode resultater... NKVS gjør at det blir vanskeligere å gjøre dette strategisk uten at man blir oppdaget. Man blir gjennomskuet."*

De er således klar over at NKVS kan gi insentiver til en slik strategisk adferd, men mener at NKVS med sin åpne tilgjengelighet om slike forhold også kan være med på å forhindre det. Det skal antakelig lite til før man får et dårlig rykte dersom man ligger høyt på fravær og fritak under nasjonale prøver.

Om hensiktsmessigheten og nytten av NKVS sett under ett, sies det fra Fylkesmennene bl.a at:

"NKVS er hensiktsmessig – man er på vei men ikke i mål. Det er for dårlig kobling mellom NKVS og skoleeieransvaret for kvalitet (§13.10). Mange har et lokalt system, men bruker det ikke. Det er ikke gjennomgående kjennskap til det og man klarer heller ikke å vurdere virksomheten ut fra de data som finnes." (FM1)

”NKVS oppleves som hensiktsmessig i forhold til målene dersom det blir brukt på en vettug måte. Tidligere jobbet vi på egenhånd med å innhente opplysninger, men det var en urasjonell arbeidsmåte. For oss, for å følge med skolen er det helt klart en styrke. Dersom det brukes med vett og forstand av skoler og skoleeiere, gir det et potensiale for forbedringer. Så får man ta med de fellene og ulempene som dette, på samme måte som andre systemer har. I 2009 er det utenkelig å ikke ha et slikt system. Endringene som har vært siden Clemet perioden er kosmetiske. Det er ikke på agendaen å fjerne det. Det forsvarer sin plass, selv om det av og til må forsvares.” (FM2)

Disse utsagnene indikerer at FM har nytte av NKVS i sin kontroll med og overvåking av norske skoleeiere, men at det også er både svakheter og styrker med det. Interessant er det også å merke seg at nødvendigheten og ”naturligheten” ved å ha et slikt system synes å bli tatt for gitt ved Fylkesmannsembetene.

4.2.4 Oppsummering

NKVS, slik det ble vedtatt av Stortinget i 2003, har en minst 15 år lang forhistorie. Det er en vanlig fortolkning at internasjonale institusjoner som OECD og PISA testene fra 2000 har lagt sterke føringer for at Norge fikk sitt nasjonale kvalitetsvurderingssystem (Birkelad 2008, Langfeldt 2008). For det første gjelder påvirkningen OECDs ekspertrolle, for det andre gjelder det de norske resultatene på PISA-testene i 2001, som man oppfattet at var for dårlige når man sammenlignet med hva andre land presterte.

En annen kontekst som man åpenbart kan sette utviklingen av NKVS inn i, er den forvaltningspolitiske trenden fra sent på 1980-tallet/tidlig på 1990-tallet med vekt på mål- og resultatstyring. Både skolemyndighetenes vektlegging av målfastsettelse, måloppnåelse og resultatmålinger må ses i lys av denne trenden.

Til sammen utgjør disse kontekstene premisser for utformingen av i den statlige utdanningspolitikken på 2000-tallet. Her står begrunnelsene for, målene med og etableringen og iverksettingen av NKVS, i sentrum. Kvalitet og kvalitetsutvikling har vært et gjennomgående trekk ved den statlige politikken etter årtusenskiftet, uansett politisk flertall og hvem som har hatt regjeringmakten. Ivaretagelse av nasjonal og lokal kvalitetsutvikling kombinert med statlig kontroll og kvalitetssikring har vært og er NKVS’eksistensberettigelse. Utdanningsdirektoratets oppgave er å overvåke

både den nasjonale tilstanden når det gjelder kvalitet i opplæringen, og selve kvalitetsvurderingssystemet, og det som det krever av endring og forbedring. Fylkesmannens hovedoppgave er tilsyn med at skoleeier ivaretar sine forpliktelser, sitt ansvar for kvaliteten i utdanningen og for at denne er i tråd med lover og forskrifter som regulerer feltet. I denne forbindelse må Fylkesmannen bidra til at NKVS brukes lokalt og benytter også andre elementer som Skoleporten og det den tilbyr av data og informasjon. På denne måten kan det se ut som at det er hos Fylkesmannens at NKVS' elementer settes i forbindelse med hverandre og på den måten kommer sammen i et *helhetlig system*.

4.3 Skoleeierne på nasjonalt nivå

4.3.1 Innledning

Et viktig virkemiddel for å implementere det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet i skolen, er at myndighetene har pålagt den enkelte skoleeier ansvaret for å sikre kvalitet i opplæringen, herunder å legge til rette for gjennomføring av kvalitetsvurdering. Dette fastslås både i opplæringsloven og i privatskoleloven. Elementer som nasjonale prøver, brukerundersøkelser og nå også kartleggingsprøver, er obligatoriske for alle skoler innen grunnsopplæringen¹⁸. Statlig tilsyn med om opplæringen drives i tråd med lover og forskrifter, omfatter også systemer for kvalitetssikring og kvalitetsvurdering. Som vi har sett kan det ved systemrevisjonsmetoden mulige sanksjoner knyttet til å ikke følge opp avvik som påvises ved tilsyn. Privateide skoler kan i ytterste konsekvens miste bevilgninger ved for store kvalitetsavvik eller ved at elever ikke gjennomfører utdanningen.

Dette indikerer at skoleeierne er en sentral aktør i gjennomføring og anvendelse av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet. Skoleeierne blir da også omfattet av evalueringens survey-undersøkelser og casestudier (se kapittel 5 og 6). Imidlertid har vi også funnet det interessant å undersøke hvilken rolle ulike skolers og skoleeiers sammenslutninger spiller i gjennomføring og bruk av NKVS. Både offentlige og private skoler har organisasjoner som utgjør et interessefellesskap og som gjør at medlemmene kan agere kollektivt i forhold til felles utfordringer og i forhold til myndighetene. Vi ser disse som interessante aktører også innen kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling fordi de representerer et bindeledd mellom skolene og skoleeierne på den ene siden og myndighetene på den andre siden. Hvordan dette bindeleddet virker i

¹⁸ Med unntak av privatskoler uten rett på statsstøtte

forbindelse med lovens ansvarliggjøring av skoleeier og innføringen av NKVS, er tema for denne delen av kapitlet.

Det vi vil drøfte nærmere i det følgende er, hvilken rolle de nasjonale sammenslutningene av skoleeiere kan sies å ha i implementeringen av NKVS. Hvordan fortolker og forstår de NKVS og hva gjør de som et mellomledd og kommunikasjonskanal mellom egne medlemmer og myndighetene på dette feltet?

4.3.2 KS

KS er kommunenes arbeidsgiver og interesseorganisasjon. De organiserer dermed ca. 98% av norske skoleeiere. Vi har allerede sett at Utdanningsdirektoratet anser KS som en meget viktig samarbeidspartner. Også Fylkesmennene vi intervjuet har samarbeid med KS når det gjelder kvalitetsarbeidet på regionalt og lokalt nivå.

KS inngikk en samarbeidsavtale med Læringscenteret (nå Utdanningsdirektoratet) om lokalt basert utviklingsarbeid i skolen. Staten skulle få dekket sitt informasjonsbehov nasjonalt og kommunene skulle få dekket sitt behov for å oppfylle opplæringslovens krav i forhold til kvalitetsvurdering. Tilsyn viste at kommunene ikke hadde et godt nok system. I 2000 kom det også en undersøkelse som viste at bare halvparten av kommunene hadde et eget kvalitetsvurderingssystem eller system for kvalitetsutvikling og kvalitetsoppfølging i skolen. KS gikk på denne bakgrunn inn for NKVS da Søggen-utvalget foreslo det. Men som informanten vår påpeker: *"Det satt litt langt inne for KS å gjøre det, men da vi så at mange kommuner ikke greide å gjøre dette for egen kjøl, så hvorfor ikke ha et kvalitetssystem på nasjonalt nivå slik at alle hadde noe å forholde seg til og noe de kunne bruke"*. Grunnen til at dette "satt langt inne" for KS antas å være at det å gå inn for et *nasjonalt system*, innebar statlig styring av kvalitetsvurdering. Dette var noe KS allerede var i ferd med å utvikle og gjerne ville styre selv. KS la imidlertid et eget system på is da NKVS kom, fordi kommunene skulle slippe å forholde seg både til det nasjonale systemet og KS'. Man ble enige om å samarbeide med staten om dette. KS samkjørte også sin egen elevundersøkelse med NKVS daværende brukerundersøkelser "elevinspektørene" og "lærlinginspektørene".

Samarbeidsavtalen hadde som mål å gjøre Skoleporten til den viktigste datakilden for styringsinformasjon. *"Den portalen hadde vi store forventninger til, at man skulle kunne hente ut og sammenstille data raskt og effektivt og få den informasjonen man trenger i styringsdialogen fra kommunen til den en-*

kelte skole og også som rektor skulle kunne bruke i forhold til sine medarbeidere”.

I denne prosessen fikk begrepet ”skoleeier” mye større legitimitet, i følge vår informant. Vedkommende er opptatt av at denne rollen ”ikke bare skulle handle om bygg, som mange har trodd”, men at det handler om det helhetlige, dvs. kvalitet, innhold, arbeidsgiveransvar og struktur.

Om erfaringene med NKVS sier vår informant at ”Det er ingen tvil om at de kommunene som tar dette verktøyet i bruk opplever det som veldig nyttig. Vi var også veldig opptatt av de nasjonale prøvene fordi at mange kommuner ikke har hatt noe system for å finne ut hva slags resultater de får igjen. Så da de nasjonale prøvene møtte så sterk motstand, synes vi det var veldig synd, fordi det var ikke noen tvil om at det var nyttig å få den type informasjon”.

KS’ sentralstyre kom også på banen med en uttalelse om at man ønsket fortsatt nasjonale prøver da disse ble stanset. Bakgrunnen var en oppfatning av at ”Vi må ha noe som sier noe om resultatene som vi kan bruke i styringsdialogen. Det holder ikke bare å synse”. Dette knyttes av KS til eventuelle søksmål fra elever som mener de ikke har fått den opplæringen de har krav på, og at i slike tilfeller trengs dokumentasjon.

Informanten utdyper også hvordan slik informasjon i KS øyne er viktig for en kvalitetsutviklingsprosess: ”Data kan brukes som grunnlag for læring og forbedring fordi resultat på ulike tester og brukerundersøkelser indikerer om noe kan gjøres annerledes og hva de gjør der de gjør det godt. Vi må identifisere god praksis og lære av hverandre. Da oppfyller vi forhåpentligvis Kunnskapsløftets krav om å være en lærende organisasjon”.

Informanten slår fast at i så måte er NKVS hensiktsmessig ved at man tar utgangspunkt i et målepunkt for å sette i gang utviklingsarbeid, så har man et nytt målepunkt som grunnlag for nytt utviklingsarbeid. Dette utgjør en kontinuerlig prosess. Informanten påpeker likevel at vilje til endring av egen praksis er sentralt. Videre framholder informanten at: ”Dersom man har fokus på dette over tid så gir det resultater, men det er ikke noe skippertaksarbeid, noe man gjør en gang så er det gjort og ferdig med det”.

I denne sammenhengen er også spørsmålet om offentliggjøring av resultater sentralt: ”Kommunene må selv få lov til å avgjøre om de skal offentliggjøre resultater, ikke noe staten skal legge seg borti så lenge hensynet til personvernet er ivarettatt. Man må kunne drøfte resultater og forskjeller mellom skoler osv. i et demokrati.”, er KS prinsipielle holdning til dette.

Systemet medfører mer rapportering og møtevirksomhet enn før, noe som ifølge vår informant i KS henger sammen med samfunnsutviklingen *”og den kan vi ikke snu altså”*.

Det som ikke har vært godt nok, er at man ikke får tilgang til data umiddelbart, derfor blir ikke læringsprosessen så god som han kunne ha vært. I følge KS er legitimiteten til NKVS avhengig av at data blir gjort tilgjengelige umiddelbart. Data må også kunne brukes lokalt. Det er viktig at folk ser dobbeltfunksjonen i systemet med at det ivaretar både nasjonale og lokale behov for data. Systemet for å bestille egne rådata fungerte lenge dårlig og det var kun rektor på den enkelte skolen som fikk tilgang på data. Det skapte frustrasjon og kommunene mente at de fikk problemer med å oppfylle § 13.10 i opplæringsloven. Staten talte, i KS' oppfatning i 2006, med to tungener: *”fylkesmennene fører tilsyn etter §13.10, men man får ikke data som gjør det mulig å etterleve denne”*. I 2006 var KS klar til å utvikle egne datainnsamlinger og databaser dersom ikke tilgangen til NKVS data ble bedre. I 2009 har dette endret og bedret seg, selv om vi også av intervjuene og rapportene fra Fylkesmennene at man hadde ankepunkter til en del av dette også i 2008. KS ønsker også tilgang til mer av medlemmenes data. De opplever at ikke det er forståelse for at KS har behov for tilgang i egenkap av seg selv. KS mener at dette hindrer dem i å ta en initierende og tydelig rolle i arbeidet med kvalitetsutvikling blant kommunale skoleeiere. Utdanningsdirektoratets uvilje mot å la KS få slik tilgang oppleves som uforståelig av KS.

4.3.3 Kristne friskoler, Steinerskolene og Norske fag- og friskoler

Kristne Friskolers Forbund (KFF) har utarbeidet et eget kvalitetssystem for medlemmene. I følge generalsekretæren i KFF risikerer friskolene i større grad enn de offentlige å bli hengt ut i media i forbindelse med tilsyn eller lignende. Derfor har man i forbundet vært opptatt av å lage et kvalitetssystem som gjør at ikke friskolene *”kommer bakpå”* og risikerer å bli de *”dårlige skolene”*. Våren 2006 hadde over halvparten av KFFs medlemmer begynt å bruke systemet. I 2006 ansatt man også en egen kvalitetsrådgiver som skulle hjelpe til med implementering og bruk av dette systemet eller andre kvalitetssystemer. Generalsekretæren trekker ellers paralleller til andre samfunnssektorer og bransjer i næringslivet når det gjelder fokuset på kvalitet, og dermed nødvendigheten av å bry seg om og å gjøre noe i forhold til kvalitet:

”Slik er det blitt i bankvesenet, i landbruket, slik er det alle steder. Det er kvalitetssikring og kvalitetskontroll alle steder og da må vi også bruke det.

Jeg opplever at tendensen er positiv, og eg tror dette bare er begynnelsen”, sier vår informant.

Da Steinerskoleforbundet (SSF) fikk avslag på søknaden om fritak fra daværende elevinspektørene, vedtok årsmøtet å lage et eget kvalitetssystem. Innholdet i systemet kom som innspill fra medlemmene og det ble vedtatt i mai 2006. Om innholdet sies det at *”Systemet er helt konkret og det stiller krav til prosesser og det legges vekt på relasjoner.”* Det å gjøre kvalitetsarbeid i forhold til et system og å nedfelle rutiner og prosedyrer for dette skriftlig, er nytt i Steinerskolen. Det er også nytt med oppfølging, evaluering av tiltak og forbedringer i en syklus, slik kvalitetssystemet legger opp til. Blant medlemmene har det vært en viss skepsis til om systemet vil medføre byråkratisering og rigiditet. Dette forklares med at *”I Steinerskolene er det tradisjon for improvisering, frihet, fleksibilitet, raske beslutninger, sette ting raskt i gang, rask brannslukking dersom det er behov for det”*. Sekretariatet mener likevel at det er såpass mye å vinne på å skriftliggjøre det man gjør for å kvalitetssikre, at man har valgt å satse på dette på tross av risiko for byråkratisering: *”Man gjør pedagogiske valg som må formuleres og formidles”*. Dessuten framholdes det at

”Selv om kravet om kvalitetsvurdering og styrets ansvar for dette kommer fra myndighetene, men det er til egen fordel at det blir systematisert. Man foreslår ingenting i systemet som er fremmed eller nytt, ikke noe som ikke er kjent fra før, men nå blir det gjort systematisk.”

Man er også åpen for at kvalitetssystemet gir informasjon om skolen som kan være viktig sammen med, og ses i lys av, annen kunnskap man sitter inne med.

Den valgte lederen i Norske fag- og friskolers forbund (NFFL) mener at mer enn bare noen basisfag må vurderes innen NKVS: *”Det er for snevert - også kommunikasjon, toleranse, holdningsmessige ting og samarbeid må med. Vi må være opptatt av hele mennesket. Kulturkompetanse bør også vurderes. Et gangs menneske er et menneske som har empati.”* Informanten forteller at man tok opp dette i med myndighetene da NKVS ble utformet, men ble da møtt med måleproblemene som dette medfører. Informanten fra NFFL er også opptatt av at NKVS ikke forteller noe om læringskultur ved skolen. NFFL aksepterte likevel nasjonale prøver når det kom opp. Lederen har ikke selv vært inne på Skoleporten og sjekket hva som ligger der, men han vet at den blir benyttet på skolenivå.

Styret for den enkelte friskole, der det sitter representanter for alle de involverte gruppene innen skolen, er ansvarlig i juridisk forstand for kvaliteten på

opplæringen som gis. ”Man kan ikke delegere seg vekk fra dette ansvaret”, poengterer vår informant. En friskole er også økonomisk avhengig av elevtilstrømming og gjennomføring. Derfor har de fleste medlemmene av NFFL utarbeidet egne kvalitetssystemer og gjerne egne kvalitetskriterier som er tilpasset skolens profil og egenart.

4.3.4 Oppsummering

Sammenslutningenes oppfatning av NKVS varierer fra meget nyttig og nødvendig (KS), til i verste fall direkte skadelig (SSF). Det synes for øvrig som at det kun er KS som har en bevissthet om NKVS som et *helhetlig system*. For KS er kvalitetsforbedring på grunnlag av kvalitetsvurdering basert på innsamling og analyse av data om skolevirksomhetene, og ikke minst skoleeierne meget viktig. KS’ egne strategier og oppfatninger av kvalitetsvurderingens rolle i kvalitetsutvikling smeltet mer eller mindre sammen med statens og med utviklingen av NKVS. Man føler seg likevel litt ”avvist i døra”, ved at ikke KS får egen, selvstendig tilgang til den påloggede delen av NKVS.

De andre forholder seg til elementene i systemet som et statlig pålegg og knytter kvalitetsarbeid og kvalitetsvurdering til lovfesting av skoleeieransvaret som påhviler den enkelte skoles styre. KFF ønsker ikke å ha en egen mening om nasjonale prøver, og forholder seg til medlemmenes behov. NFFL aksepterer nasjonale prøver, men synes ikke å ha noen felles strategi eller policy i forhold til elementene, eller NKVS som helhet. NFFLs leder uttrykker også at et kvalitetsvurderingssystem bør gå lengre og være mer omfattende enn slik han oppfatter NKVS.

NKVS’ obligatoriske elementer og lovfestingen av skoleeieransvaret for kvalitet og kvalitetsvurdering er kraftige styringsmidler. Man behøver imidlertid ikke å like det. Man har heller ikke behøvd å *benytte* de data og den informasjonen som det frambringer i forhold til egen virksomhet, før endringen i opplæringsloven og privatskoleloven som ble vedtatt våren 2009 (se over). SSFs avvisning og NFFLs og KFFs relative likegyldighet til NKVS kan sannsynligvis forstås i lys av at det i varierende grad anses som å passe til private skolers behov og egenart. Når det gjelder KFF og NFFL er forskjellene mellom medlemmene såpass store at det på foreningsnivå ikke synes formålstjenlig å legge vekt på en felles oppfatning av NKVS. I SSFs tilfelle oppleves også NKVS å være på kollisjonskurs med Steinerbevegelsens pedagogikk og ideologi. Nytte blir for sammenslutningene av private skoleeiere først og fremst knyttet til de systemene og strategiene for kvalitetsvurdering, kvalitetssikring og kvalitetsutvikling som de har utviklet selv. For SSF

er et systematisk kvalitetsarbeid i form av utvikling og bruk av et eget kvalitetssystem noe nytt, og noe som blir ansett for viktig og som skolene og Steinerbevegelsen vil tjene på.

I KFFs tilfelle er utvikling og bruk av et eget kvalitetssystem først og fremst noe som kan bidra til omgivelsenes, og da særlig myndighetenes og offentlighetens aksept, og på den måten til å styrke så vel de kristne skolenes som de andre friskolenes omdømme.

NFFL knytter sin kollektive kvalitetsstrategi til konsepter for læringskultur og lærende ledelse blant sine medlemmer for på den måten å både imøtekomme krav og forventninger fra så vel myndigheter som brukere.

4.3.5 Sammenslutningenes rolle

På tross av variasjonene i oppfatningene av NKVS mener alle skoleeiersammenslutningene at kvalitetsarbeid er viktig, i betydningen å være opptatt av kvalitet i sine medlemmers virksomhet, registrere kvaliteten og gjøre noe med eventuelle avvik på en systematisk måte. Når kvalitetsvurdering knyttes til en generelt konsept om kvalitet, kvalitetsarbeid og kvalitetsutvikling, blir det akseptabelt og viktig for alle sammenslutningene som vi har intervjuet.

Både KFF og SSF viser til at kvalitetssystemer er sentralt i andre bransjer og på andre felt og at det dermed er noe skoler også må forholde seg til. Kvalitetskonsepter som for eksempel TQM har vært meget sentralt innen de forskjellige bransjer, sektorer og organisasjoner gjennom hele 1990-tallet (Berg 1995, Røvik 1998). Særlig for KFF synes dette å være en del av legitimeringen av satsingen på et eget kvalitetssystem. Det synes også som en strategi for å ta ansvar selv og på den måten også å bekrefte og øke sin autonomi i forhold til de statlige påleggene. Således blir den generelle ideen om systematisk kvalitetsarbeid og kvalitetsdiskursen ”hentet ned” og gjort om til egen praksis. Derfor kan det også tenkes at utvikling av egne kvalitetssystemer ville ha skjedd uavhengig av myndighetenes valg av kvalitetsvurdering som strategi for forbedring, og innføringen av NKVS og dets elementer.

Framhevingen av skoleeierrollen synes derimot å være en forutsetning for at sammenslutningene har tatt fatt i kvalitetssystemer for sine medlemmer. Således er loven et effektivt styringsmiddel både for å iverksette NKVS, og myndighetene synes å ha lyktes med å nå ut med signalet om kvalitetsfokus. Lovfestingen medfører ansvarliggjøring, men også oppmerksomhet mot kvalitetsarbeid.

De private sammenslutningenes utvikling av egne kvalitetssystemer og strategier for kvalitetsarbeid motiveres også av at man er pålagt å møte NKVS og dets elementer og den informasjonen dette gir. Et kvalitetssystem er en måte å ”ruste seg” til dette på. Dette synes i særlig grad å gjelde KFF som er opplever at avvik og dårlige resultater får særlig oppmerksomhet når det gjelder private skoler. Ved å utvikle egne kvalitetssystemer viser man også at man tar kravet om fokus på kvalitet alvorlig samtidig som at man tar noe styring selv og kan tilpasse dette til egne behov.

Sammenslutningene oppfatter sin rolle å være interesseorganisasjon og tale- rør på vegne av medlemmene vis a vis myndighetene. Samtidig ser de som sitt anliggende å bidra til at medlemmene kan og klarer å drive i tråd med lover, regler og forskrifter slik at de tilfredsstiller myndighetenes krav og for øvrig får ”leve i fred”. Det er på denne bakgrunnen man må se sammenslutningenes interesse for å engasjere seg i kvalitetsarbeid og utforming av egne kvalitetssystemer. Det vil si at de tilbyr medlemmene verktøy som letter den enkelte skole og skoleeiers mulighet til å etterleve myndighetenes, brukernes og andre interessenters krav om å holde fokus på kvalitet og kvalitetsforbedring. På denne måten kan skoleeierens sammenslutningers rolle i denne forbindelse forstås på (minst) to måter. For det første opptrer sammenslutningene som *agent* (Meyer 1996) for et generelt kvalitetskonsept, heller enn for NKVS eller for myndighetenes skolepolitikk. Sammenslutningene bearbeider og formidler denne ideen til medlemmene i form av kvalitetssystemer, møter, kurs osv., og blir således også en agent for denne ideen.

Kvalitetsideen generelt, NKVS eller andre kvalitetssystemer må imidlertid ”oversettes” og tilpasses for å gi mening for de private sammenslutningene og deres medlemmer og de ulike skoletypene. Translasjonsprosessen er i seg selv ikke tema for denne undersøkelsen, men når SSF kjøper KFFs kvalitetssystem og bruker det som utgangspunkt for å utvikle det de oppfatter som et helt eget og unikt system, så er det et godt eksempel på praksis som tas fra en virksomhet over i en annen gjennom dekontekstualiserings- og kontekstualiseringsprosesser (Nilsen 2007). På denne måten framstår for det andre sammenslutningene også som mer aktive *translatører* av ideer og praksiser angående kvalitetsvurdering.

4.4 Drøfting

Et uttalt mål som har fulgt NKVS hele veien er at det skal ivareta behovet for statlig og lokal styringsinformasjon, samtidig som det skal gi instrumen-

ter og informasjon som letter mulighetene for å drive kvalitetsutvikling lokalt i den enkelte kommune og den enkelte skole. Det todelte målet aktualiserer også spørsmålet om hvordan forholdet mellom sentralt, statlig nivå og skoleeierne lokalt kan karakteriseres. Forholdet mellom statlig styring og skoleeier og skolens autonomi beskrives ofte som at har gjennomgått en desentralisering i betydningen at når målene er fastlagt, skal den utøvende virksomhet stå fritt til å velge organisering og eventuelle andre virkemidler (Birkeland 2008, Helgøy og Homme 2008, Langfeldt 2008). Både *St.m.nr 30 (2003-2004) Kultur for læring og Kunnskapsløftet* har medført en prinsipiell økning i den lokale handlefriheten angående organisering av opplæringen og lokale løsninger. Samtidig kan man registrere flere tendenser og tiltak som også øker den sentrale styringen. Det gjelder for det første den sterke vektleggingen av statlig tilsyn med opplæringen, samt tilsynets innretning mot overholdelse av juridiske forpliktelser og en rettsliggjøring og ikke minst offentliggjøring av tilsynets ”funn” og pålegg. For det andre gjelder det kvalitetsregistreringen som flere av de andre elementenes i NKVS også innebærer. Foruten tilsyn, tenker vi da på nasjonale prøver, brukerundersøkelsene og Skoleporten der alle data fra kommunenivået offentliggjøres. For det tredje gjelder det rapporteringsplikten om kvalitet i skolen og Stortingets påbud om drøfting av rapportens innhold lokalt. Dette gir ikke bare obligatorisk registrering av NKVS-data, men også obligatorisk bruk av disse data lokalt. En av de viktigste begrunnelsene for NKVS er nettopp mulighetene det gir for input til lokal kvalitetsutvikling, dvs. et sterkt lærings-element i systemets eksistensberettigelse og utforming. Imidlertid begynner nå staten å stille bestemte krav til hvordan dette skal brukes og kommuniseres om lokalt (kvalitetsrapportering) slik at lokale lærings- og utviklingshensyn veves tett sammen med statlig kontrollhensyn.

Disse trekkene synes å være i tråd med det som gjerne kalles ansvarsstyring. Det vil si at mål- og resultatstyringen suppleres med en tydeliggjøring av ansvaret for prestasjoner, og å kunne gjøre rede for så vel handlinger som resultater (Langfeldt 2008). Dette kommer til uttrykk i vektleggingen av *resultater* i så vel nasjonale som internasjonale tester innen NKVS og i de rettslige *sanksjonsmulighetene* som ligger i systemrevisjonen som Fylkesmannens tilsyn skal arbeidet etter. Sist, men ikke minst kommer det fram gjennom vektleggingen av ansvaret for *kvalitets- og organisasjonsutvikling* som NKVS som helhet og dets elementer både muliggjør og påkaller.

KS ligger meget tett opp til staten når det gjelder synet på NKVS. Man ser en felles interesse i kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling, der man aksepterer statlig styring. Således synes det som at NKVS gir god kommunikasjon mellom Staten og KS. De andre nasjonale sammenslutningene av skole-

eiere er mindre interessert i NKVS som sådan, og lager egne kvalitetssystemer. Dette er noe også NKVS legger opp til, men imidlertid synes Privatskolelovens krav om kvalitetssystem å være det styringsmiddelet man først og fremst forholder seg til. Alle forstår viktigheten av kvalitet i opplæringen og av kvalitetsarbeid, og de gjør det som skal til for å formalisere dette for å framstå som kvalitetsbevisst. Imidlertid gjør de det også fordi de mener at det har en hensikt å formalisere kvalitetsarbeidet på en annen måte enn før; man begynner å ta det for gitt. Om dette representerer *læring* blant skoleeierens sammenslutninger, eller en mer eller mindre *automatisk, alternativt strategisk tilpassing* til omgivelsenes krav og forventninger er vanskelig å avgjøre, men data antyder at det kan være begge deler. På denne måten oppnår staten og NKVS at skoleeierens sammenslutninger promoterer ideene i systemet og ansvaret til den enkelte skoleeiere for å drive organisasjons- og kvalitetsutvikling. Imidlertid kan ikke NKVS ta ”æren” for dette alene, mye tyder på at det er del av en bredere og mer generell kvalitetstrend. Således framstår skoleeierens sammenslutninger som agenter og translatører, ikke bare for kvalitetsvurdering i opplæringen, men for kvalitetsarbeid generelt.

5 Evaluering af brugen af det nationale kvalitetsvurderingssystem (NKVS) i grundskolen

Af Poul Skov

5.1 Indledning

I den følgende del af rapporten om evaluering af det nationale kvalitetsvurderingssystem (NKVS) præsenteres resultater fra undersøgelser i grundskolen i 2006 og 2009. Dermed indgår erfaringer fra flere udgaver af NKVS i undersøgelse, hvad der giver mulighed for sammenligninger over tid. Sådanne sammenligninger vil blive omtalt, men den største vægt vil blive lagt på at beskrive resultater indsamlet i 2009, idet forskelle mellem tidligere og aktuelle udgaver af fx de nationale prøver er så store, at det kun i en vis udstrækning giver mening at sammenligne vurderingerne af dem. For at styrke grundlaget for sammenligninger mellem 2006 og 2009 er der foretaget separate analyser omfattende de kommuner og skoler, der deltog i *både* 2006 og 2009.

Datagrundlaget

Datagrundlag, metoder, repræsentativitet mm. er udførligt beskrevet i foranstående kapitel om dette. Her skal derfor kun kort gentages, at resultaterne bygger på data fra såvel interviewundersøgelser som spørgeskemaundersøgelser i både 2006 og 2009. Interviewundersøgelserne omfatter begge år repræsentanter fra kommuner, rektorer, lærere, elever og forældre i tre kommuner, mens spørgeskemaundersøgelserne begge år omfatter kommuner, rektorer og lærere i landet som helhed. I begge typer af undersøgelser indgår både kommunale og private skoler. På grund af et begrænset antal deltagende private skoler, og da disse skoler ikke uden videre kan sidestilles med kommunale skoler, indgår de private skoler ikke i beskrivelserne af data fra spørgeskemaundersøgelserne, som dermed alene omfatter kommunale skoler. Vi har imidlertid analyseret data også fra de private skoler, og i de tilfælde, hvor resultaterne giver anledning til det, vil eventuelle forskelle i relation til kommunale skoler blive omtalt.

Ikke alle spørgsmål er relevante for alle respondenter. Fx er det ikke alle, der har erfaring med de nationale prøver på 8. trin eller med kortlægningsprøverne på 2. trin. Ved sådanne spørgsmål har det i spørgeskemaun-

dersøgelserne været muligt at markere, at spørgsmålet ikke var relevant for den pågældende skole eller person, som dermed ikke indgår i analyserne af svarene på dette spørgsmål. Det betyder, at der ved en del spørgsmål er et frafald. Vi håber på den måde at have udelukket potentielle respondenter, som ikke havde grundlag for at besvare disse spørgsmål. I alle tabeller er indsat antallet af respondenter ved det enkelte spørgsmål.

Ved mange af svarskalaerne i spørgeskemaundersøgelserne er der brugt en 6-gradet skala, hvor kun yderpunkterne er benævnt. Det kan fx være en skala med 6 trin og yderpunkterne ”helt enig” og ”helt uenig”. I beskrivelserne af svar på sådanne skalaer er de to yderste svarmuligheder i den ene ende af skalaen ofte omtalt under ét. Ved den nævnte skala vil summen af svarmuligheden ”helt enig” og den nærmest følgende svarmulighed blive betegnet som ”enig”. De fuldstændige svarfordelinger vises imidlertid altid i tabellerne.

Jf. i øvrigt kapitlet om undersøgelsens metoder, hvor også datas repræsentativitet er beskrevet.

Problemstillinger

Det overordnede formål med NKVS er at medvirke til kvalitetsudvikling på alle niveauer i grundopførelsen med tanke på tilpasset opførelse og større udbytte af læringen for den enkelte elev. Kvalitetsvurderingssystemet skal desuden:

- Medvirke til en åben holdning, indsyn og dialog om skolens virksomhed
- Give uddannelsessektoren information som grundlag for afgørelser baseret på dokumenteret kundskab om tilstanden lokalt og nationalt
- Give grundlag for lokalt vurderings- og udviklingsarbejde ved at skoleejer og skolelederen tilrettelægger vurderinger og opfølgning af resultater.

(Utdanningsdirektoratet, 2008)

Det vil sige, at NKVS skal kunne bruges dels styringsmæssigt såvel på centralt niveau som i de enkelte kommuner og på de enkelte skoler, dels formativt med henblik på tilpasset opførelse.

Som udgangspunkt for planlægningen af evalueringen af NKVS og for konstruktionen af interview- og spørgeskemaer har vi ud fra dette formål formuleret og belyst nedenstående overordnede problemstillinger. Disse problemstillinger belyses i forskelligt omfang afhængigt af, hvilke dele af

NKVS der er tale om, og de er dermed ikke en disponering af de følgende beskrivelser:

- I hvilken grad bruges resultaterne fra NKVS pædagogisk diagnostisk i undervisningen, og i hvilken grad bruges de styringsmæssigt af rektorer og skoleforvaltning/skoleetat?
- I hvilken grad har NKVS medført øget fokus på de forhold, der vurderes?
- I hvilken grad medvirker NKVS til at tydeliggøre den enkelte lærers ansvar for elevernes udvikling?
- I hvilken grad følger man systematisk op på resultater fra NKVS?
- Hvilken betydning har det for vurderingen af brugen af NKVS, hvor centralt man er placeret i systemet?
- Hvilken betydning har skolekulturen for holdningen til og brugen af NKVS?
- Hvilken betydning har støtten fra kommunen for skolernes brug af NKVS?
- Hvad er forældrenes holdning til NKVS efter lærernes og rektorernes vurdering?
- Hvordan vurderes andre former for evaluering i forhold til de former, der indgår i NKVS?
- Har vurderingerne af NKVS ændret sig fra 2006 til 2009?

5.2 Evaluering af de nationale prøver i grundskolen

Det følgende handler om evalueringen af de nationale prøver i grundskolen. Som indledning gives først en dybtgående beskrivelse af, hvad international forskning viser om pædagogisk brug af test. Derefter omtales de nationale prøver i norsk grundskole efterfulgt af en beskrivelse af nationale prøver i Danmark, som kan ses som et supplement til beskrivelserne i kapitlet om internationalt perspektiv. I sidste del af kapitlet gives en grundig beskrivelse af resultaterne fra evalueringen af de nationale prøver som en del af NKVS.

Hvad viser international forskning om pædagogisk brug af test?

Som baggrund for det følgende om brugen af nationale test i grundskolen ses først på, hvad international forskning har vist om pædagogisk brug af test i skolen. Der bygges på et meget omfattende systematisk review gennemført for nyligt ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole ved Aarhus Universitet (DPU) af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (Nordenbo S.E. et al. 2009). Formålet med reviewet er at få viden om, hvordan grundskolelæreres brug af data fra test kan forbedre lærernes tiltag i klasser med almindelige elever. Man ønskede yderligere belyst, hvordan testning indvirker på lærernes didaktiske beslutninger og elevernes læringsadfærd. Reviewet undersøger dermed meget væsentlige forhold i forbindelse med pædagogisk brug af test og belyser dermed nogle af de forhold, som også er relevante for evalueringen af de nationale prøver i grundskolen.

En metaundersøgelse af forskning gennemført i perioden 1980 – 2008

Undersøgelsen bygger på principielt al den forskning, der nationalt og internationalt er produceret til belysning af disse problemstillinger i perioden 1980 – 2008. Formålet er at finde evidens for, om og da hvorledes testdata, der stammer fra test af samme type som nationale test i Skandinavien, kan fungere som pædagogisk værktøj for lærere, samt at afdække virkningerne af, at testning indføres. Undersøgelsen omfatter alene testtyper, som indgår i nationale test i de nordiske lande, men de nationale test i Danmark, Norge og Sverige behandles ikke. Der er tale om en metaundersøgelse af internationale studier af tilsvarende test.

Mulige virkninger af testning

Brugen eller virkningerne af testning kan ud fra en teoretisk tilgang opdeles i følgende:

- Læreren bruger testdata ved planlægning af undervisningen for en gruppe af elever eller for enkelte elever. Testens virkninger er i disse tilfælde efter, at testen er gennemført.

- Testningen påvirker planlægningen af undervisningen. Man kan tænke sig, at en lærer i sin undervisning vil lægge mere vægt på de områder, eleverne senere skal testes i, på bekostning af andre områder, som måske er lige så vigtige. Virkningerne af testen viser sig således, før testen bliver gennemført. (Wash-back effekt).
- Testningen kan påvirke elevernes prioritering af deres arbejde. Man kan tænke sig, at eleverne vil arbejde mere med de områder, hvor de senere skal testes. Virkningerne viser sig også her, før testen bliver gennemført. (Wash-back effekt).
- Testningen kan give anledning til forskellige følelsesreaktioner hos eleverne, ligesom den kan påvirke deres motivation, selvværd og læringsstile. Man kan forestille sig, at bevidstheden om, at man skal have en test, giver anledning til forskellige følelsesreaktioner hos eleverne, og at arbejdet med at forberede sig til testen påvirker deres måde at arbejde på. Efter testen kan elevernes motivation blive påvirket blandt andet afhængig af, hvor godt de har klaret testen. Endelig vil den enkelte elevs resultater kunne påvirke elevens selvværd i positiv eller negativ retning.

Styrken af ovennævnte virkninger må antages at afhænge af, hvilken betydning man tillægger testningen.

To hovedspørgsmål

I den foran omtalte analyse af national og international forskning fra perioden 1980 – 2008 om pædagogisk brug af test har man undersøgt følgende:

1. *Hvilken evidens er der for, at grundskolelæreres individ- og klassecentrerede brug af testdata forbedrer læreres fagdidaktiske tiltag i klasser med almindelige elever?*
2. *Hvilken evidens er der for, at introduktionen af testning influerer på læreres didaktiske beslutninger og elevers læringsadfærd?*

Spørgsmål 1 kunne belyses med 28 undersøgelser, mens spørgsmål 2 kunne belyses med 44 undersøgelser.

Lærernes brug af testdata

Spørgsmål 1 om lærerens brug af testdata er forholdsvis svagt belyst forskningsmæssigt. Der er således ingen undersøgelser, der *på samme tid* fortæller os, hvilken viden lærere får fra testdata, hvordan de bruger denne viden i deres undervisning og hvilken indlæringsmæssig effekt brug af testdata har haft i undervisningen.

Der er dog påvist en *svag* evidens for, at:

1. Lærere foretrækker så uddybende oplysninger om testdata som muligt, eventuelt ledsaget af respons-/fejlttype-analyser
2. Lærere foretrækker test på klasseniveau, der er tilpasset den aktuelle undervisning, frem for generelle test.
3. Lærere anvender test til at planlægge og tilrettelægge undervisningen på klasseniveau. Det gælder især, hvis læreren ikke kender eleverne godt i forvejen.
4. Lærere anvender test individuelt i forbindelse med karaktergivning, elev- og forældresamtaler og til belysning af faglige problemområder.
5. Det medfører ikke i sig selv øget elevlæring, at læreren blot retter og korrigerer fejl i en test.

Den samlede konklusion er, at pædagogisk brug af testdata er svagt belyst forskningsmæssigt, og at ovennævnte forhold kun er påvist med svag evidens.

Wash-back effekter ved introduktion af test

Det foran nævnte spørgsmål 2 om wash-back effekten på undervisningen af at introducere formelle test er forskningsmæssigt noget bedre belyst. Overordnet viser undersøgelse, at relationen mellem testning og undervisning er kompleks og i høj grad afhængig af kontekstuelle faktorer.

Der er svag evidens for positive effekter, hvad angår testen indflydelse på lærerens undervisning i intenderet retning. Effekten er imidlertid ikke entydig positiv, idet lærerne er skeptiske til negative over for de anvendte test, hvis de ikke selv har været involveret i at udvikle dem.

Undersøgelserne viser betydelige negative effekter af introduktion af formelle test. Disse effekter fordeler sig på følgende områder:

1. Indsnævret eller fordrejet curriculum, idet faglige tankegange for simple, faktaviden og mekaniske færdigheder betones på bekostning af kreative og æstetiske perspektiver
2. Undervisningstid allokeres til det/de fag, der skal testes i, på bekostning af de fag, der ikke testes i
3. Undervisningen kan forfalde til træning til testen og udenadslæren.

Den samlede konklusion er, at fordelene ved introduktion af formelle test kan opvejes af de negative virkninger, som disse test har især for de svagere præsterende elevers vedkommende.

Hvordan påvirkes eleverne af test?

Det andet element i det ovenfor anførte spørgsmål 2 drejer sig om, hvordan testning påvirker eleverne. Der er her svag evidens for:

1. At elevernes testresultater stiger ved indførelse af test – men først efter nogle år
2. At annoncering af en test kan udløse følelsesreaktioner som nervøsitet og angst
3. At eleven forbereder sig ved at lære udenad og memorere sætninger
4. At motivationen stiger for bedre præsterende elever, mens svagere præsterende elever taber modet.

Der er stærk evidens for, at:

1. Den enkelte elevs testresultater kan virke ind på fremtidig motivation og selvværd. Højt præsterende elever styrkes i motivation og selvværd, mens det modsatte er tilfældet hos svagt præsterende elever.

Ikke mindst hvad angår testnings virkning på eleverne betones det, at de reelle eller forestillede følger for eleven af testresultaterne har betydning for, i hvor høj grad eleverne påvirkes. Har testen stor betydning for eleven, er der større sandsynlighed for at eleven bliver påvirket af den.

Wash-back effekter er bedre belyst end pædagogisk brug af testdata

Sammenfattet viser en gennemgang af international forskning, at den pædagogiske brug af testdata er relativt svagt belyst forskningsmæssigt. Wash-back effekten på undervisningen af at introducere formelle test er forskningsmæssigt noget bedre belyst. Her er påvist positive, men i høj grad også negative effekter, således at man må konkludere, at fordelene ved at introducere formelle test kan opvejes af de negative virkninger ikke mindst for de svagere præsterende elevs vedkommende. Der er yderligere evidens for, at introduktion af testning kan påvirke eleverne følelsesmæssigt, og hvad angår deres læringsadfærd, ligesom den kan påvirke deres motivation og selvværdsfølelse. Højt præsterende elever kan føle sig styrket, mens det modsatte er tilfældet hos svagt præsterende elever. En vigtig pointe i denne sammenhæng er, at de reelle eller forestillede følger for eleverne af testresultaterne har betydning for, i hvor høj grad eleverne påvirkes. Jo større betydning testen har eller opleves at have for eleven, jo større er sandsynligheden for at eleven bliver påvirket af den.

Nasjonale prøver i grunnskolen i Norge

Formålet med de nasjonale prøver

De nasjonale prøver er en central del af NKVS. Formålet med prøverne har fra starten været, at de skulle kortlægge, om de grunnleggende ferdigheter hos elevene er i overensstemmelse med målene i læreplanerne. De nasjonale prøver skal give informasjon til lærere og skoleledere samt til det kommunale, det regionale og det nasjonale niveau med henblik på, at resultatene kan danne grunnlag for utviklings- og forbedringsarbejde.

I oppdragsbrev fra Kunnskapsdepartementet til Utdanningsdirektoratet af 23. maj 2006 beskrives formålet med de nasjonale prøver på følgende måte:

”De nasjonale prøvene skal kartlegge, i hvilken grad elevenes ferdigheter er i samsvar med læreplanens mål for de grunnleggende ferdighetene regning og lesing på norsk og engelsk, slik det er integrert i kompetansemål for fag i LK06 etter 4. og 7. årstrinn. Prøvene skal gi informasjon til elever, lærere, skoleledere, foresatte, skoleeiere, de regionale myndigheter og det nasjonale nivået som grunnlag for forbedrings- og utviklingsarbeid.”

(Utdanningsdirektoratet, 23.05.06)

I maj 2008 har Utdanningsdirektoratet følgende tilføjelse til dette:

”Lesing på engelsk er ikke en del av de grunnleggende ferdighetene, som er integrert i kompetansemål i læreplanene i alle fag i LK06. Derfor skiller prøvn i lesing på engelsk seg fra de andre nasjonale prøvene ved, at den tager utgangspunkt i kompetansemål i ett fag – engelsk.”

Det tilføjes videre, at:

Skolen, kommunen og de nasjonale myndighetene skal bruke informasjonen fra de nasjonale prøvene i arbeidet med å forbedre kvaliteten på opplæringen.”

(Utdanningsdirektoratet, 13.05.08)

De nasjonale prøver skal således:

- Kortlægge i hvilken grad elevene har nået læreplanens mål
- Give informasjon som grunnlag for forbedrings- og utviklingsarbejde
- Give informasjon, som kan bruges i arbeidet med at forbedre kvaliteten i opplæringen.

Dette sammenfattes af direktøren for Utdanningsdirektoratet i følgende:

”Utdanningsdirektoratet ønsker å legge til rette for at resultatene fra prøvene kan brukes som grunnlag for kvalitetsutvikling på skoler, hos skoleeiere og på regionalt og nasjonalt nivå.”
(Petter Skarheim, direktør i Utdanningsdirektoratet, 11.12.08)

De første nationale prøver i grundskolen blev gennemført i foråret 2004, og i foråret 2005 blev der gennemført nationale prøver i læsning på norsk, matematik og læsning på engelsk på 4., 7. og 10. trin i grundskolen. Der blev efterfølgende foretaget en grundig evaluering af disse prøver. Det sammenfattede resultat af evalueringerne var, at der var så store mangler ved prøverne, at de burde indstilles, så man fik tid til at forbedre dem. Denne anbefaling blev fulgt, og der blev udviklet nye versioner af prøverne. Fra efteråret 2007 blev de nye versioner af prøverne gennemført på 5. og 8. trin i læsning på norsk, regning og læsning på engelsk. Det samme skete i efteråret 2008, og det er prøverne fra 2008, som indgår i den evaluering, der beskrives i det følgende. Prøven i læsning på engelsk er besvaret på pc, mens de øvrige prøver er besvaret skriftligt på papir. De foretagne evalueringer af de nye versioner af nationale prøver er betydeligt mere positive end evalueringen af prøverne fra 2004 og 2005 (Kavli, 2008). Etableringen af NKVS, herunder de nationale prøver, er yderligere omtalt i delrapport 1 fra dette projekt (Langfeldt og Lauvdal, 2006).

Tilbage melding af resultater til skolerne

Prøverne afholdes i begyndelsen af 5. og 8. årstrin, men tager udgangspunkt i læreplanerne for 4. og 7. årstrin. Resultaterne rapporteres i form af en kategorisering i 3 niveauer (mestringsniveauer) for prøverne i 5. klasse og 5 niveauer for prøverne i 8. klasse. Eleverne bliver fordelt på de forskellige niveauer efter, hvor mange points de har opnået ved prøven. For hvert niveau er beskrevet, hvad der kendetegner færdighederne hos eleverne på dette niveau. Hensigten hermed er at give information om, hvad elevernes resultater betyder og dermed at give et udgangspunkt for opfølgning af resultaterne. Da tilbagemeldinger til skolerne om elevernes resultater ved de nationale prøver må anses som et vigtigt element i forbindelse med disse prøver, og da spørgsmålet om disse tilbagemeldinger blev tillagt stor betydning af deltagerne i interviewundersøgelserne, gives i de følgende tre tabeller en oversigt over indholdet i de forskellige mestringskategorier for henholdsvis læsning på norsk, regning og læsning på engelsk. Tabellerne er udarbejdet på grundlag af Utdanningsdirektoratets Veiledning i opfølgning av resultater fra na-

sjonale prøver i de nævnte fag. Prøvetiden for de nationale prøver må ikke overstige 90 minutter på 5. trin og 120 minutter på 8. trin.

I tabel 1 beskrives kategorierne for læsning på norsk i de tre mestringsniveauer på 5. trin og de fem niveauer på 8. trin.

Tabel 1. Mestringsniveauer for nationale prøver i læsning på 5. og 8. trin i 2008

Mestringsniveauer	Indhold 5. trin	Indhold 8. trin
1.		
Finde	Lokalisere tydeligt udtrykte elementer i en tekst med lidt konkurrerende information	Lokalisere tydeligt udtrykte elementer i en tekst med lidt konkurrerende information
Tolke	Drage enkle slutninger og kombinere information fra flere steder i teksten	Drage enkle slutninger eller opfatte hovedtemaet i en tekst, når indholdet er tydeligt udtrykt i teksten
Reflektere	Bruge personlige meninger til at kommentere tekstens indhold	Bruge personlige meninger til at kommentere form eller indhold i en tekst
2.		
Finde	Lokalisere tydeligt udtrykte elementer i en tekst med klart konkurrerende information	Lokalisere tydeligt udtrykte elementer i en tekst med noget konkurrerende information
Tolke	Opfatte hovedtemaet og forstå sammenhænge, som ikke er tydeligt udtrykt i teksten	Drage slutninger eller opfatte hovedtemaet i en tekst på baggrund af information, som ikke er tydeligt udtrykt
Reflektere	Identificere formelle træk ved tekster og tage stilling til eller vurdere tekstens indhold	Bruge personlige erfaringer eller holdninger til at vurdere form eller indhold i en tekst

3.		
Finde	Skille stærkt konkurrerende information fra information, som er relevant for opgaven	Lokalisere elementer flere steder i en tekst, som indeholder klart konkurrerende information
Tolke	Forstå modsætningsfuldt indhold og komplekse sammenhænge i teksten	Definere et ikke tydeligt udtrykt tema i en tekst eller forstå sammenhænge mellem forskellige dele af en tekst
Reflektere	Bruge kendskab til sprog og tekst til at identificere og forholde sig til mer komplekse træk ved tekstens form og indhold	Bruge personlige erfaringer eller formel viden til at give en begrundet vurdering af form eller indhold i en tekst
4.		
Finde		Lokalisere og kombinere forskellige elementer, som findes flere steder i en tekst og vurdere hvilke af dem som er relevante
Tolke		Forstå hvordan ikke tydeligt udtrykte elementer i en tekst hænger sammen, eller hvordan disse hænger sammen med teksten som helhed
Reflektere		Give en begrundet vurdering af form eller indhold i en tekst ved at sammenligne, kontrastere eller kategorisere information
5.		
Finde		Lokalisere og kombinere forskellige elementer som findes flere steder i en tekst, og skille relevant information fra stærkt konkurrerende information
Tolke		Forstå tvetydigheder, meningsindhold som står i modsætning til det forventede, eller meningsindhold som er negativt udtrykt i en tekst
Reflektere		Vurdere form eller indhold i en tekst kritisk og analytisk, eller at udforme hypoteser ved at sammenligne, kontrastere eller kategorisere information i en tekst

I tabel 2 beskrives kategorierne for regning i de tre mestringsniveauer på 5. trin og de fem niveauer på 8. trin.

Tabel 2. Mestringsniveauer for nationale prøver i regning på 5. og 8. trin

Mestringsniveauer	Indhold på 5. trin	Indhold på 8. trin
1.	<p>Udføre enkle regneoperationer med hele tal</p> <p>Sammenligne tal og størrelser</p> <p>Foretage enkle tidsberegninger</p> <p>Finde information i tabeller, læse og lave enkle diagrammer</p>	<p>Udføre enkle regneoperationer med hele tal</p> <p>Genkende enkle brøker</p> <p>Foretage undersøgelser ved tælling</p> <p>Sammenligne enkle størrelser og beregne enkle tidsintervaller</p> <p>Aflæse enkle tabeller og diagrammer</p>
2.	<p>Udføre regneoperationer med hele tal</p> <p>Udføre enkle regneoperationer med decimaltal og brøker</p> <p>Aflæse skalaer og beregne intervaller</p> <p>Finde og bearbejde information i tabeller og i forskellige diagrammer</p>	<p>Udføre enkle regneoperationer med decimaltal</p> <p>Løse enkle procentopgaver og enkle opgaver med brøker</p> <p>Genkende nogle måleenheder og regne med størrelser, som har samme enhed</p> <p>Finde omkreds og areal af enkle figurer</p> <p>Aflæse forskellige typer af tabeller og tegne enkle diagrammer</p>
3.	<p>Vælge rigtig regneart og metode for at løse opgaver med praktisk kontekst</p> <p>Foretage omregning mellem forskellige måleenheder</p> <p>Præsentere og tolke talmateriale i tabeller og diagrammer</p> <p>Lave overslag og være i stand til at vurdere rimeligheden af egne svar</p> <p>Løse sammensatte opgaver</p>	<p>Udføre regneoperationer med hele tal og i ret høj grad være i stand til at regne med decimaltal</p> <p>Løse opgaver som kræver regning med procent og til en vis grad være i stand til at regne med brøker</p> <p>Foretage overslag</p> <p>Løse enkle sammensatte problemer som kræver mellemregning</p>

		<p>Læse information fra og tegne forskellige typer af diagrammer</p> <p>Til en vis grad vurdere rimeligheden af egne svar</p>
4.		<p>Løse sammensatte problemer som kræver regning med hele tal, decimaltal, brøker og procent</p> <p>Foretage enkle omregninger og udføre beregninger med måleenheder</p> <p>Tolke og analysere tabeller og diagrammer</p> <p>Til en vis grad analysere og reflektere over egne svar</p>
5.		<p>Løse forskellige sammensatte problemer som kræver effektive metoder og valg af rigtig regneart</p> <p>Foretage omregninger mellem forskellige repræsentationer af tal og størrelser</p> <p>Vurdere, analysere og sammenligne datamateriale</p> <p>I alle sammenhænge analysere og reflektere over egne svar</p>

I tabel 3 beskrives kategorier for læsning på engelsk i de tre mestringsniveauer på 5. trin og de fem niveauer på 8. trin.

Tabel 3. Mestringsniveauer for nationale prøver i læsning på engelsk på 5. og 8. trin

Mestringsniveauer	Indhold på 5. trin	Indhold på 8. trin
1.	<p>Genkende og forstå en del almindelige engelske ord og udtryk, når emnet har med personlige og hverdagslige temaer at gøre</p> <p>Forstå en del engelske ord som ligner norske ord</p> <p>Forstå nogle meget korte og enkle sætninger</p> <p>Få mening ud af nogle meget korte og tydelige tekster</p>	<p>Genkende og forstå en del almindelige engelske ord og udtryk når emnet har med dagligliv, fritid og interesser at gøre</p> <p>Forstå en del engelske ord som ligner norske ord</p> <p>Forstå enkle sætninger</p> <p>Finde hovedindhold i tekster som består af flere sætninger med enkelt sprog</p> <p>Finde enkel og tydelig information i korte tekster</p>
2.	<p>Genkende og forstå almindelige engelske ord og udtryk når emnet har med dagligliv, fritid og interesser at gøre</p> <p>Forstå enkle sætninger</p> <p>Finde hovedindhold i tekster som består af flere sætninger med enkelt sprog</p> <p>Finde enkel og tydelig information i korte tekster, evt. med støtte i billeder</p>	<p>Forstå mange almindelige engelske ord og udtryk når emnet har med dagligliv, fritid og interesser at gøre</p> <p>Finde hovedpunkter og information i korte og klart strukturerede tekster, når sproget er ganske enkelt</p> <p>Genkende forskellige teksttyper</p> <p>Forstå betydningen af nogle ord og udtryk ud fra den sammenhæng disse er brugt i, når sproget ellers er ganske enkelt</p>
3.	<p>Forstå mange almindelige engelske ord og udtryk når emnet har med dagligliv, fritid og interesser at gøre</p> <p>Forstå en del ord som har med følelser og sindsstemning at gøre</p> <p>Finde hovedpoint og information i korte og klart strukturerede tekster, når sproget er ganske enkelt</p> <p>Forstå betydningen af nogle ord og udtryk ud fra den sammenhæng disse er brugt i, når sproget ellers er ganske enkelt</p>	<p>Beherske et ordforråd som dækker dagligdags situationer</p> <p>Forstå en del ord som har med følelser og sindsstemning at gøre</p> <p>Forstå hovedpunkter og en del detaljer selv i længere tekster når sproget er ganske enkelt</p> <p>Forstå hvad en kort tekst handler om selv når sproget er ganske vanskeligt</p>

	Koble information som er udtrykt på forskellige måder, når sproget er ganske enkelt	Forstå betydningen af nogle ukendte ord og udtryk ud fra den sammenhæng disse er brugt i
4.		<p>Beherske et ordforråd som dækker en del situationer ud over det dagligdags</p> <p>Forstå hovedpunkter og en del detaljer selv i længere tekster når sproget ikke er specielt enkelt</p> <p>Forstå betydningen af en god del ukendte ord og udtryk ud fra den sammenhæng disse er brugt i</p> <p>Forstå hovedhensigten en tekst har (underholde, informere osv), selv når sproget er ganske vanskeligt</p> <p>Drage slutninger (læse mellem linjerne) for at forstå hovedpunkter i tekster når sproget ikke er særlig enkelt</p>
5.		<p>Beherske et ordforråd som dækker over en række forskellige emner</p> <p>Forstå hovedpunkter og detaljer i de fleste tekster det er naturligt for en på samme alder at læse, selv når sproget er ganske avanceret eller idiomatisk</p> <p>Forstå betydningen af de fleste ukendte ord og udtryk ud fra den sammenhæng disse er brugt i</p> <p>Drage slutninger (læse mellem linjerne) for at forstå hovedpunkter og detaljer i tekster med ganske avanceret eller idiomatisk indhold</p>

I forbindelse med de nationale prøver har Utdanningsdirektoratet udsendt et omfattende vejledningsmateriale om gennemføringen af prøverne og med beskrivelser af, hvordan skoleejere, skoler og lærere kan anvende resultaterne pædagogisk. Vejledningsmaterialet er tredelt:

- Information om prøven og hvad den indeholder
- Vurderingsvejledning
- Vejledning i opfølgning af resultater

Offentliggørelse af resultater fra de nationale prøver

Resultaterne fra prøverne offentliggøres på nationalt niveau og for den enkelte kommune. De offentliggøres derimod ikke for den enkelte skole. Hensigten hermed er, at resultaterne ikke skulle kunne bruges til at sammenligne skoler. Det har imidlertid ikke vist sig muligt at begrænse offentlig adgang til resultater på skoleniveau, hvilket har medført store overskrifter og rangordninger af skoler i pressen. Utdanningsdirektoratet skriver blandt andet følgende om offentliggørelse af resultater fra de nationale prøver:

”Det er bestemt, at det ved offentliggøring av resultater fra nasjonale prøver ikke skal legges til rette for rangering av skoler. Dette innebærer, at alle verdier (mestringsnivå, gjennomsnitt, standardavvik, fritatt og annet fravær) for et utvalg, som er basert på elever fra én enkelt skole, ikke vil bli vist på åpen del av Skoleporten. Dette vil alltid gjelde data på skolenivå, og i noen tilfeller gjelder det også kommunenivå (dvs.kommuner med én skole).”

”Offentlighetsloven gir ikke hjemmel for å nekte innsyn i resultater, så lenge det ikke er grunnlag for direkte eller indirekte identifisering av enkeltelever. Ved eventuell innsynsbejring om skoleresultater kan det derfor bli aktuelt å gi innsyn i rapporter for skoler, der identifisering av enkeltelever ikke er mulig.”

(Utdanningsdirektoratet, 11.12.08)

Den enkelte skoleejer har indsynsret i alle resultater fra de nationale prøver for egne skoler. På den enkelte skole har rektor og lærere adgang til resultaterne på både elev-, gruppe- og skoleniveau. Det samme gælder samarbejdsudvalget ved skolen. (Jf. Utdanningsdirektoratet, 11.12.08).

Et udblik til nationale prøver i Danmark

Til sammenligning med de nationale prøver i Norge og som supplement til kapitlet om internationalt perspektiv beskrives i det følgende udviklingen af nationale prøver i Danmark. Disse prøver har været nogle år undervejs, men det ser nu ud til, at de kan implementeres fra 2010.

Nationale prøver i Danmark planlægges iværksat fra 2010

I det danske Folketing blev der i 2005 indgået et forlig om en ny folkeskolelov. Et vigtigt element heri var indførelse af obligatoriske nationale it-baserede test. Disse test er endnu ikke helt færdigudviklede, men der er foretaget en række afprøvninger og justeringer, så det ser ud til, at de kan sættes i værk fra 2010. Der skal afholdes test i de fag og på de klassetrin, der er nævnt i tabel 4.

Tabel 4. Plan for afholdelse af nationale test fra 2010 i den danske folkeskole

Fag Klassetrin	Klassetrin									
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Dansk/læsning		x		x		x		x		
Matematik			x			x				
Engelsk							x			
Geografi								x		
Biologi								x		
Fysik/kemi								x		

(Undervisningsministeriet (2008): ”De nationale test”.
www.evaluering.uvm.dk)

Formålet med nationale test i Danmark

Det er hensigten, at disse test skal være et pædagogisk værktøj, som lærerne kan bruge i deres videre planlægning af undervisningen og i deres samarbejde med forældrene. Lærerne får således adgang til alle oplysninger om både klassens og den enkelte elevs resultater. Den enkelte skoles leder får adgang til oplysninger om egen skole og om resultater på klasseniveau fra skolen, mens kommunalbestyrelsen får adgang til data på skole- og kommuneniveau. Det er desuden planen, at testdata skal offentliggøres på landsniveau, både hvad angår det samlede testresultat for hvert fag, og hvad angår resultater fra de profilområder for hvert fag, der omtales i det følgende. Testresultater på skoleniveau må ikke offentliggøres.

Profilområder

Opgaverne i hver test ligger inden for tre emner – de såkaldte profilområder. Hensigten er at give en mere nuanceret profil af elevens standpunkt i faget. Det er planen, at de i tabel 5 nævnte profilområder skal indgå i testene. Profilområder for de ikke nævnte fag/klassetrin besluttet senere.

Table 5. Profileringsområder i de danske nationale test

Fag/klasse	Profileringsområde 1	Profileringsområde 2	Profileringsområde 3
Matematik 6. klasse	Tal og algebra	Geometri	Matematik i anvendelse
Læsning, dansk 8.kl.	Sprogforståelse	Afkodning	Tekstforståelse
Fysik/kemi 8. klasse	Energi og energiomsætning	Fænomener, stoffer og materialer	Anvendelser og perspektiver
Biologi 8. klasse	Den levende organisme	Levende organismers samspil med hinanden og deres omgivelser	At bruge biologien: Biologiens anvendelse, tankegange og arbejdsmetoder
Geografi, 8. klasse	Naturgrundlaget	Kulturgeografi	At bruge geografien
Engelsk 7. klasse	Læsning	Ordforråd	Sprog og sprogbrug

(Undervisningsministeriet (2008): ”De nationale test”.
www.evaluering.uvm.dk)

Testene skal være adaptive

Som nævnt er testene it-baserede. Det er desuden et krav, at de skal være adaptive. Det betyder, at de opgaver, den enkelte elev får, automatisk tilpasses elevens færdighedsniveau under testforløbet. Det gøres ved, at eleven begynder med en middelsvær opgave. Hvis eleven svarer rigtigt på de to første opgaver, får eleven næste gang en sværere opgave, mens eleven med to på hinanden følgende fejlsvar får en lettere opgave. Hensigten er, at den enkelte elev hele tiden skal have opgaver af en passende sværhedsgrad, uanset om eleven er fagligt dygtig eller mindre dygtig.

Sammenfattet er det planen, at testene skal kunne bruges både pædagogisk i forbindelse med lærernes planlægning af undervisningen, og at de skal give den enkelte skoleleder og kommunalbestyrelse samt undervisningsministeriet overblik over elevernes præstationer i de nævnte fag på de nævnte klassetrin på henholdsvis skoleniveau, kommuneniveau og nationalt niveau.

Evaluering af brugen af nationale prøver som en del af NKVS

De følgende beskrivelser af resultater fra evalueringen af brugen af nationale prøver i grundskolen bygger på interview- og spørgeskemaundersøgelser udført i både 2006 og 2009. De kvalitative interviewundersøgelser omfatter som tidligere nævnt interview med kommuner, rektorer, lærere, elever og

forældre fra tre kommuner i både 2006 og 2009, mens spørgeskemaundersøgelserne omfatter kommuner, rektorer og lærere i landet som helhed også i 2006 og 2009. Resultaterne fra undersøgelserne i 2009 drejer sig om de nationale prøver, der blev gennemført i efteråret 2008. Både interview- og spørgeskemaundersøgelserne har omfattet såvel kommunale som private skoler. På grund af et begrænset antal deltagende private skoler, og da disse skoler ikke uden videre kan sidestilles med kommunale skoler, indgår de private skoler ikke i de følgende beskrivelser, som dermed udelukkende omfatter kommunale skoler. Vi har imidlertid analyseret data også fra de private skoler, og i de tilfælde hvor resultaterne giver anledning til det, vil eventuelle forskelle i relation til de kommunale skoler blive omtalt.

I analyserne er der foretaget sammenligninger mellem resultater fra 2006 og 2009. Da de nationale prøver i 2006 var væsentlig anderledes, end prøverne i 2008, er disse sammenligninger kun beskrevet, hvor det er skønnet meningsfuldt. For at styrke grundlaget for sammenligningerne mellem 2006 og 2009 er der foretaget separate analyser omfattende de kommuner og skoler, der deltog i *både* 2006 og 2009.

Dataindsamlingen, herunder datas repræsentativitet, er nærmere beskrevet i kapitlet om undersøgelsesmetoder.

Temaer som belyses i forbindelse med evalueringen af brugen af nationale prøver i grundskolen

De i det følgende nævnte temaer indgår i evalueringen af brugen af nationale prøver i grundskolen. Det er ikke en del af opdraget for dette projekt at evaluere, i hvilken grad de nationale prøver tester de mål, som læreplanerne angiver som centrale, eller at se på fx eventuelle forskelle i besvarelserne fra drenge og piger. (Analyser af resultaterne fra de nationale prøver i 2008 er i 2009 beskrevet i rapporter fra: Universitetet i Stavanger v/ Nasjonalt lese-senter (lesing på norsk 5. trinn), Universitetet i Oslo v/ Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (lesing på norsk 8. trinn), NTNU v/ Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen (regning på 5. og 8. trinn) og Universitetet i Bergen (lesing på engelsk på 5. og 8. trinn). Analyse af de nationale prøver i 2007 findes i Bonesrønning og Vaag Iversen, 2008.

Temaer der belyses i evalueringen af brugen af de nationale prøver i grundskolen:

- Holdninger til nationale prøver i grundskolen
- Virkninger af de nationale prøver
- Tilbagemeldinger om resultater fra de nationale prøver
- Wash-back effekter af de nationale prøver

- Offentliggørelse af resultater fra de nationale prøver
- Opfølgning af resultater fra de nationale prøver

Holdninger til brug af nationale prøver i grundskolen

I det følgende belyses holdningerne hos kommuner, rektorer og lærere til, hvad nationale prøver bør kunne bruges til. Som det ses i tabel 6, er der meget stor opbakning om, at nationale prøver bør kunne bruges til følgende:

- At forbedre undervisningen
- At styrke lærernes opmærksomhed om de faglige elementer i fagene
- Ved tilbagemeldinger til forældrene om elevernes faglige udvikling
- At vurdere den enkelte elevs faglige udvikling
- At fremme tilpasset oplæring
- Som grundlag for lærernes samarbejde om planlægning af oplæringen
- Som grundlag for vurdering af kvaliteten af skolens arbejde.

Mere end 75 % af kommunerne og stort set lige så mange rektorer er enige i, at nationale prøver bør kunne bruges til disse formål. Lidt færre lærere deler disse vurderinger. Der er dog mere end to tredjedele af lærerne, der har erklæret sig enig, bortset fra spørgsmålene om, at nationale prøver bør kunne bruges som grundlag for lærernes samarbejde om planlægning af oplæringen, og at disse prøver bør kunne give grundlag for vurdering af kvaliteten af skolens arbejde. Her har henholdsvis 55 % og 45 % af lærerne erklæret sig enig. Yderst få kommuner, rektorer og lærere er uenige i, at nationale prøver bør kunne bruges til ovennævnte formål. Det eneste spørgsmål, hvor mere end end 7 % er uenige, drejer sig om, at nationale prøver bør give grundlag for vurdering af kvaliteten af skolens arbejde. Det er 14 % af lærerne uenige i. Jf. i øvrigt tabel 6.

**Tabel 6. Hvad bør nationale prøver kunne bruges til? Ønsker fra kommuner, rektorer og lærere i 2009.
Procent**

Nationale prøver bør kunne bruges til:	Helt enig			Helt uenig			Antal
At vurdere den enkelte elevs faglige udvikling							
Kommuner	57	23	13	3	4	0	270
Rektorer	55	27	12	3	2	1	572
Lærere	48	27	16	6	2	1	1670
At forbedre undervisningen							
Kommuner	63	27	7	2	0	0	268
Rektorer	50	34	12	3	1	1	571
Lærere	41	29	19	7	3	2	1666
At fremme tilpasset oplæring							
Kommuner	53	26	13	5	1	1	269
Rektorer	45	31	15	7	1	1	572
Lærere	39	27	18	10	5	2	1661
Som grundlag for lærernes samarbejde om planlægning af oplæringen							
Kommuner	45	31	19	3	1	0	268
Rektorer	34	34	24	7	1	1	571
Lærere	28	27	28	11	4	2	1662
Ved tilbagemeldinger til forældrene om elevernes faglige udvikling							
Kommuner	49	33	11	6	2	0	268
Rektorer	45	34	16	4	1	0	570
Lærere	38	33	19	7	3	1	1667
At styrke lærernes opmærksomhed om de faglige elementer i fagene							
Kommuner	50	38	9	2	1	0	269
Rektorer	43	39	13	4	1	1	570
Lærere	33	34	21	8	3	1	1667
Give grundlag for vurdering af kvaliteten af skolens arbejde							
Kommuner	40	35	20	3	2	0	269
Rektorer	30	32	23	8	5	2	571
Lærere	20	25	27	14	8	6	1657

Hvad angår spørgsmålene i tabel 6, er det meningsfuldt at sammenligne med svarene fra 2006, idet spørgsmålene dels er de samme, dels ikke drejer sig

om en bestemt udgave af de nationale prøver men mere generelt om, hvad nationale prøver bør kunne bruges til.

Resultatet af en sådan sammenligning viser, at kommuner, rektorer og lærere også i 2006 var overvejende enig i, at nationale prøver bør kunne bruges til de nævnte formål. Der er imidlertid en tendens til, at færre har erklæret sig "helt enig" i dette i 2009 end i 2006. For lærernes vedkommende er denne forskel statistisk signifikant ved alle spørgsmål testet med en chi-square test. Det ændrer imidlertid ikke ved det forhold, at mange kommuner, rektorer og lærere i både 2006 og 2009 er enige i, at nationale prøver bør kunne bruges til de nævnte formål. Man kan måske opfatte den nævnte forskel mellem 2006 og 2009 som en form for justering af forventningerne til de nationale prøver ud fra de hidtidige erfaringer,

Virkninger af de nationale prøver i grundskolen

I forhold til de foran beskrevne høje ønsker til nationale prøver, er det interessant at se på de samme persongrupper vurdering af betydningen af disse prøver for en positiv udvikling i den enkelte kommune/på den enkelte skole. Som det ses i tabel 7, tillægger 70 % af kommunerne de nationale prøver fra 2008 stor betydning for en positiv udvikling i kommunen. Betydeligt færre blandt rektorerne (49 %) og især blandt lærerne (29 %) har samme opfattelse (jf tabel 7).

**Tabel 7. Hvilken betydning har de nationale prøver i 2008 haft for en positiv udvikling i din kommune/på din skole?
Vurdering fra kommuner, rektorer og lærere i 2009.
Procent**

	Meget stor betydning			Ingen betydning			Antal
Nationale prøvers betydning							
Kommuner	26	44	25	3	2	0	272
Rektorer	13	36	30	15	5	1	569
Lærere	6	24	29	24	12	5	1624

Forskellen mellem kommunen som skoleejer og rektorer og ikke mindst lærere ved de enkelte skoler er interessant. Det vil være oplagt at lade denne forskel indgå i det fortsatte samarbejde mellem den enkelte kommune og kommunens skoler.

Forskellen mellem ønsker og oplevelser genfindes i tabel 8, hvor kommuner og rektorer har vurderet, i hvilken grad de nationale prøver fra 2008 har kunnet bruges til de formål, der er nævnt foran i tabel 6. Mellem 40 og 60 % af alle kommuner og rektorer vurderer, at de nationale prøver fra 2008 i høj grad har kunnet bruges til de nævnte formål. Den eneste afvigelse herfra er, at 37 % af rektorerne synes, at disse prøver i høj grad har kunnet bruges som grundlag for lærernes samarbejde om planlægning af undervisningen. Relativt få har svaret, at disse prøver kun i ringe grad har kunnet bruges til de nævnte formål. Det drejer sig om højst 14 % af samtlige kommuner og rektorer og ved de fleste spørgsmål om under 10 %. Det bemærkes, at 61 % af kommunerne og 43 % af rektorerne mener, at de nationale prøver i høj grad har kunnet bruges til at vurdere kvaliteten af skolens arbejde. Dermed understreges den foran omtalte forskel mellem kommuner og skoler, hvad angår betydningen af de nationale prøver. (Jf. i øvrigt tabel 8).

**Tabel 8. I hvilken grad har kommuner og skoler kunnet bruge de nationale prøver fra 2008 til nedenstående?
Vurdering fra kommuner og rektorer i 2009. Procent**

Nationale prøver har kunnet bruges til følgende:	I meget høj grad						Ikke i det hele taget		Antal
At vurdere den enkelte elevs faglige udvikling									
Kommuner	19	29	28	10	9	5			251
Rektorer	19	34	30	11	6	2			553
At forbedre undervisningen									
Kommuner	19	38	30	9	3	2			256
Rektorer	13	33	36	12	5	1			556
At fremme tilpasset oplæring									
Kommuner	13	30	33	16	6	2			252
Rektorer	10	33	33	15	8	2			554
Som grundlag for lærernes samarbejde om planlægning af oplæringen									
Kommuner	12	32	35	13	7	1			246
Rektorer	9	28	34	18	9	2			553
Ved tilbagemelding til forældre om elevernes faglige udvikling									
Kommuner	17	35	29	11	6	3			252
Rektorer	24	34	26	10	5	1			555
At styrke lærernes opmærksomhed om de faglige elementer i fagene									
Kommuner	17	39	29	10	4	1			257
Rektorer	17	40	28	11	4	1			554
At give grundlag for en vurdering af kvaliteten af skolens arbejde									
Kommuner	19	42	22	12	5	1			263
Rektorer	12	31	30	14	9	4			549

En opdeling af rektorernes svar efter skoletype på spørgsmålene i tabel 8 viser, at man i højere grad har kunnet bruge de nationale prøver fra 2008 på de rene barneskoler end især på ungdomsskolerne. Fx synes 52 % af rektorerne ved de rene barneskoler, at man i høj grad har kunnet bruge de nationale prøver fra 2008 til at forbedre undervisningen. Under halvt så mange (23 %) af rektorerne ved ungdomsskolerne har samme vurdering. Forskellene er statistisk signifikante testet med en chi-square test ved spørgsmålene om, at de nationale prøver fra 2008 har kunnet bruges til at vurdere den enkelte elevs faglige udvikling, at forbedre undervisningen, i forbindelse med tilbagemeldinger til forældrene om elevernes faglige udvikling, at styrke lærernes opmærksomhed om de faglige elementer i fagene og at give grundlag for en vurdering af kvaliteten af skolens arbejde.

Kommuner, rektorer og lærere har også taget stilling til, i hvilken grad de nationale prøver fra 2008 har bidraget til at forbedre elevernes læringsresultater. Generelt vurderer man, at de nationale prøver har haft en positiv indflydelse på elevernes læringsresultater. 60 – 70 % af kommunerne, 50 – 60 % af rektorerne og cirka 45 % af lærerne mener således, at de nationale prøver fra 2008 i høj grad har bidraget til at forbedre elevernes læringsresultater. Yderst få kommuner, lidt flere rektorer og lærere har svaret, at de nationale prøver i ringe grad har bidraget hertil. Hos rektorerne ses en tendens til lidt lavere vurdering for prøverne på 8. trin end for prøverne på 5. trin (jf. tabel 9).

**Tabel 9. I hvilken grad har de nationale prøver fra 2008 bidraget til at forbedre elevernes læringsresultater?
Vurdering fra kommuner, rektorer og lærere i 2009. Procent.**

	I meget høj grad			Ikke i det hele taget			Antal
Nationale pr. i læsn. på norsk, 5. trin							
Kommuner	18	52	26	3	1	0	258
Rektorer	16	45	28	4	2	5	513
Lærere	14	32	30	11	6	7	1363
Nationale pr. i regning, 5. trin							
Kommuner	17	49	29	3	1	0	259
Rektorer	16	44	28	4	2	5	513
Lærere	13	32	30	11	6	7	1365
Nationale pr. i læsn. på engelsk, 5. trin							
Kommuner	17	47	30	3	1	0	259
Rektorer	15	46	28	4	2	5	509
Lærere	13	32	31	11	6	7	1354
Nationale pr. i læsn. på norsk, 8. trin							
Kommuner	14	48	33	2	2	1	259
Rektorer	11	41	28	5	2	13	413
Lærere	12	32	29	12	6	9	1268
Nationale pr. i regning, 8. trin							
Kommuner	14	48	34	2	2	1	258
Rektorer	11	41	27	5	2	13	411
Lærere	13	32	29	12	6	9	1263
Nationale pr. i læsn. på engelsk, 8. trin							
Kommuner	14	47	34	3	2	1	256
Rektorer	11	42	27	5	2	13	409
Lærere	12	32	29	12	6	9	1256

Lærernes vurdering af den nytte, de har haft af de nationale prøver fra 2008 er yderligere belyst i tabel 10, hvad angår, hvor stor nytte lærerne har haft af prøverne med hensyn til konkretisering af undervisningsmål og i samarbejdet med forældrene. Vurderingerne omfatter alene de lærere, som havde elever, der gennemførte prøven på de nævnte områder i 2008. Omkring en fjerdedel af disse lærere synes, af de har haft stor nytte af de nationale prøver fra 2008 i forbindelse med konkretisering af undervisningsmål, mens lidt færre synes det samme, hvad angår samarbejdet med forældrene. 15 – 20 % har

slet ingen nytte haft af prøverne på disse områder, mens yderligere 11 – 14 % har haft ringe nytte af dem. Der er ingen forskel i lærernes vurderinger afhængig af, hvilke prøver eller hvilket trin, der er tale om (Jf. tabel 10).

Tabel 10. Hvor stor nytte har lærerne haft af de nationale prøver i 2008 på nedenstående områder? Vurdering i 2009 fra lærere, som havde elever, der gennemførte prøven på de nævnte områder i 2008. Procent

Lærernes nytte af de nationale prøver med hensyn til:	Meget stor nytte						Ingen nytte	Antal
Konkretisering af undervisningsmål:								
Læsning på norsk	6	17	35	16	11	15	294	
Regning	6	22	32	10	13	18	305	
Læsning på engelsk	5	17	37	13	10	18	241	
Samarbejdet med forældrene:								
Læsning på norsk	3	15	32	21	12	17	291	
Regning	4	14	34	18	13	17	305	
Læsning på engelsk	4	15	27	21	14	20	238	

Uddybende resultater fra interviewundersøgelserne

Interviewundersøgelserne i både 2006 og 2009 giver nogle væsentlige bidrag til uddybning af de foran omtalte resultater om brugen af de nationale prøver.

Det nævnes i alle interview, at man i høj grad bruger resultaterne fra de nationale prøver som en ”pekepinn”, det vil sige til at finde ud af, om man er på rette vej, herunder at lokalisere de fagligt svageste elever. Som formanden for et forældre styre udtrykker det, så ser man på:

1. Om det går den rigtige vej
2. Om der er påfaldende afvigelser fra andre skoler
3. Om der er områder, der kræver en særlig indsats.

Resultaterne bruges dermed primært som grundlag for screening og som styringsdata for skoleforvaltning og rektorer og kun i begrænset omfang på det individuelle niveau, det vil sige, at den enkelte elevs resultater kun i begrænset omfang bruges i undervisningen. Det hænger i høj grad sammen med indholdet i tilbagemeldingerne til lærerne, jf. det følgende afsnit om tilbagemelding af resultater fra de nationale prøver. I en kommune uddybes dette

med følgende procedure: Man ser på, hvilke elever der placerer sig i mestringsniveau 1, og måske 2 på 8. trin. Disse elever bliver gjort til genstand for en nærmere udredning ofte med andre (kommunale) prøver eller prøver fra PP-tjenesten, og lærerne er særligt opmærksomme på disse elever. Rektor informeres om, hvilke elever der er tale om, så også skoleledelsen kan være med til at følge op. Prøverne bruges således som en form for grovsortering – en indikation på hvordan det går, og hvor man skal fokusere fremover. Man er interesseret i at følge resultaterne op år for år, så både skole og skoleetat kan følge udviklingen.

Det er et klart indtryk fra interviewundersøgelserne, at man på kommunalt plan arbejder bevidst med at udvikle en kultur, hvor man bygger på dokumentation som grundlag for udvikling. Som en kommune udtrykker det: *"Man kan ikke arbejde ud fra antagelser, det er nødvendigt med dokumentation."* En skole har følgende tilføjelse, hvad angår brugen af resultaterne: *"Tidligere når vi havde test, var det sådan, at det vidste vi jo godt. Nu er vi nået dertil, at vi også spørger: Hvorfor er det sådan, og hvad gør vi nu?"*

I en kommune har man haft stor glæde af at arbejde med forventninger til resultater fra de nationale prøver. Det foregår på følgende måde:

- Skolerne bliver bedt om på forhånd at formulere forventningerne til hver elevs præstationer i de nationale prøver
- Disse forventninger sammenholdes efterfølgende med den enkelte elevs præstationer ved de nationale prøver
- På dette grundlag finder man ud af, om der er overensstemmelse mellem forventninger og resultater og dermed om indsatsen over for nogle elever skal justeres.

Som støtte til skolerne gennemfører nogle kommuner kurser eller samlinger for lærere og ledere, hvor prøverne gennemgås, og der gives vejledning med hensyn til opfølgning af resultaterne, herunder også brugen af resultaterne over for forældrene. Der ydes desuden særlig støtte til skoler, som har klaret sig dårligt ved de nationale prøver.

Vurdering af tilbagemeldingerne til skolerne om elevernes resultater ved de nationale prøver

Lærernes vurdering af, hvad de har kunnet bruge de nationale prøver til, er også belyst ved nogle spørgsmål om lærernes vurdering af de tilbagemeldinger, de fik fra de nationale prøver i 2008. Også her er svarene alene fra de lærere, som havde elever, der gennemførte prøven på de nævnte områder. Fra godt en fjerdedel til godt en tredjedel af disse lærere er enige i, at tilbagemeldingerne:

- Gav ny information om elevernes kompetence
- Satte fokus på områder i undervisningen, hvor der var behov for forbedringer
- Var en god hjælp til at støtte den enkelte elev
- Kom så hurtigt, som man kunne ønske det.

Næsten lige så mange lærere har erklæret sig uenig ved disse spørgsmål. Der er ingen forskel i lærernes vurderinger afhængig af, hvilke prøver eller hvilket trin, der er tale om (jf. tabel 11).

Tabel 11. Lærernes vurdering af de tilbagemeldinger de fik fra de nationale prøver i 2008.

Vurdering i 2009 fra lærere, som havde elever, der gennemførte prøven på de nævnte områder i 2008. Procent.

Tilbagemeldingen:	Helt enig		Helt uenig				Antal
Gav ny information om elevernes kompetence							
Læsning på norsk	13	20	28	16	13	12	294
Regning	12	25	29	14	12	8	307
Læsning på engelsk	12	23	29	14	10	14	241
Var en god hjælp til at støtte den enkelte elev							
Læsning på norsk	7	22	29	18	13	12	293
Regning	5	26	32	15	14	10	306
Læsning på engelsk	7	18	34	11	14	16	239
Kom så hurtigt som læreren kunne ønske det							
Læsning på norsk	11	18	35	18	9	10	289
Regning	8	23	34	17	10	9	301
Læsning på engelsk	15	19	31	14	9	12	237
Satte fokus på områder i undervisningen, hvor der var behov for forbedringer							
Læsning på norsk	12	24	30	16	10	9	294
Regning	13	28	31	13	10	6	304
Læsning på engelsk	8	19	34	14	13	12	236

Uddybende resultater fra interviewundersøgelserne

Det er et gennemgående udsagn fra lærerne i interviewundersøgelserne, at man gerne ville have en mere differentieret tilbagemelding om de enkelte elevers resultater ved de nationale prøver. En lærer udtrykker det på denne måde: *"Vi ønsker å få ut noe som er nyttig for egen undervisning – noe konkret som sier noe om, hva problemet er, hva vi er gode på."* Som omtalt tidligere består tilbagemeldingen i en angivelse af den enkelte elevs mestringsniveau. På 5. trin angives denne i tre niveauer og på 8. trin i fem niveauer, jf. tabel 1 – 3. Den eneste mulighed for en mere differentieret tilbagemelding er efter lærernes udsagn, at den enkelte lærer selv går ind og analyserer svarene fra hver elev. Dette arbejde vurderes som ganske omfattende, og tilsyneladende er det meget få lærere, der foretager sådanne analyser. Resultaterne tyder på, at den mere generelle tilbagemelding bevirker, at resultaterne fra de nationale prøver som nævnt foran kun bruges i begrænset omfang over for de enkelte elever. Det vil sige, at den pædagogisk diagnostiske brug af resultaterne er lille set i forhold til den styringsmæssige brug. Nogle lærere efterlyser, at man som minimum kunne få centrale tilbagemeldinger om de enkelte elevers profiler defineret ud fra faglige delområder. (Som inspiration kan måske bruges de tidligere omtalte nationale test i Danmark, som man i øjeblikket er i gang med at færdigudvikle).

Wash-back effekt af de nationale prøver

En mere indirekte virkning af de nationale prøver kan være den virkning, alene deres tilstedeværelse har for lærernes undervisning. Man kan tænke sig, at lærerens bevidsthed om eksistensen af disse prøver har medført, at lærerne har lagt øget vægt på de forhold, som måles ved prøverne (den såkaldte wash-back effekt, som tidligere er omtalt). Dette spørgsmål er belyst i tabel 12 med svar fra kommuner, rektorer og de lærere, der havde elever, der gennemførte nationale prøver i 2008 på de nævnte områder. Svarene viser tydeligt, at den omtalte effekt eksisterer, men at størrelsen af den vurderes forskelligt af kommuner, rektorer og lærere. Cirka halvdelen af kommunerne og lidt færre rektorer mener, at bevidstheden om de nationale prøver i 2008 i høj grad har medført, at lærerne i deres undervisning har lagt øget vægt på det, som måles ved prøverne. Omkring en fjerdedel af de lærere, der havde elever, der gennemførte disse prøver i 2008 har samme vurdering. Meget få kommuner og rektorer har svaret, at tilstedeværelsen af disse prøver er uden betydning for lærernes prioritering i undervisningen. Cirka 20 % af lærerne svarer, at tilstedeværelsen af de nationale prøver "ikke i det hele taget" har medført, at de har lagt øget vægt på det, som prøverne måler, og yderligere cirka 10 % svarer, at det kun er sket i ringe udstrækning.

Der ses i øvrigt en klar tendens til, at bevidstheden om prøverne har størst betydning for lærerne på 5. trin. Fx har 32 % af de lærere, der havde elever, som gennemførte prøven på 5. trin, svaret, at bevidstheden om prøven i høj

grad har medført, at de har lagt større vægt på det, som prøven måler. Det tilsvarende antal på 8. trin udgør 18 %. Forskellene mellem 5. trin og 8. trin er statistisk signifikante målt med en chi-square test, hvad angår prøverne i regning og læsning på engelsk, og næsten signifikant ved prøven i læsning på norsk (jf. tabel 12).

Tabel 12. I hvilken grad har bevidstheden om de nationale prøver i 2008 medført, at lærerne i undervisningen har lagt større vægt på det, som måles ved prøverne? Vurdering i 2009 fra kommuner, rektorer og de lærere, som havde elever, der gennemførte prøven på de nævnte områder i 2008.

Vurdering fra:	I meget høj grad			Ikke i det hele taget			Antal
Kommuner	8	42	39	9	2	0	265
Rektorer	9	36	35	11	7	2	546
Lærere (læsning på norsk)*	11	20	25	14	11	19	294
Lærere (regning)*	6	20	29	16	10	19	306
Lærere (læsning på engelsk)*	7	18	31	15	9	20	240

* Kun lærere som havde elever, der gennemførte nationale prøver på dette område.

Uddybende resultater fra interviewundersøgelserne

Foranstående resultater underbygges i høj grad af interviewundersøgelserne. Ikke mindst kommuner og rektorer giver udtryk for, at eksistensen af de nationale prøver har medført, at der er kommet mere fokus på det, som prøverne måler. I den forbindelse nævner både kommuner, rektorer og lærere, at prøverne dækker rimeligt godt indholdsmæssigt. Det er således ikke indtrykket, at prøverne i større udstrækning har virket indsnævrende på undervisningen, hvad angår de faglige elementer på de testede områder. Generelt er man godt tilfreds med, at prøven i læsning på engelsk er netbaseret. Fra flere sider nævnes i den forbindelse, at man gerne ville have nationale prøver specifikt i digitale færdigheder.

Efter elevernes udsagn at dømme er der næppe tale om en større wash-back effekt for deres vedkommende. Det kommer tydeligst til udtryk ved, at en del elever ikke har nogen klar erindring om de nationale prøver, og at de kan have svært ved at adskille dem fra andre prøver, de har haft.

Virkninger af offentliggørelse af resultater fra de nationale prøver

Et andet aspekt i forbindelse med virkningerne af de nationale prøver drejer sig om den betydning, offentliggørelse af resultaterne kan have. Kommuner, rektorer og lærere er derfor spurgt om deres vurdering af, i hvilken udstrækning offentliggørelse af resultater fra de nationale prøver i 2008 har bidraget på følgende områder:

- At undervisningen sætter fokus på det, som måles i prøverne
- Større åbenhed om skolens virksomhed
- At få lærerne til at koncentrere sig om at få gode resultater på de områder, som prøverne måler
- Bedre samarbejde mellem den enkelte skole og kommunen
- Bedre samarbejde med forældrene
- At skolen har fået en positiv omtale i medierne
- At skolen har fået en negativ omtale i medierne

Tabel 13 viser tydeligt, at offentliggørelse af resultater fra de nationale prøver i 2008 efter kommuners, rektorer og læreres vurdering har haft betydning på de nævnte områder, men at betydningen varierer afhængig af, hvilke områder der er tale om. I overensstemmelse med de foran omtalte resultater fra international forskning om wash-back effekten ses, at godt halvdelen af kommunerne, lidt færre rektorer og noget færre lærere svarer, at offentliggørelsen af resultater fra de nationale prøver i 2008 i høj grad har bidraget til, at der i undervisningen er sat fokus på det, som måles i prøverne. Ved det lidt mere provokerende spørgsmål om, at de nationale prøver har fået lærerne til at koncentrere sig om at få gode resultater på de områder, som prøverne måler, har mellem 30 % og 40% af alle kommuner, rektorer og lærere svaret, at dette er sket i høj grad. Knap halvdelen af kommunerne, godt en fjerdedel af rektorerne og 20 % af lærerne mener, at de nationale prøver i 2008 har bidraget til større åbenhed om skolens virksomhed.

Af tabel 13 fremgår i øvrigt, at forholdsvis få, ikke mindst blandt lærere og rektorer, mener, at de nationale prøver fra 2008 i høj grad har bidraget til et bedre samarbejde med forældrene eller mellem den enkelte skole og kommunen. Det ser heller ikke ud til, at den enkelte skole i større grad har fået hverken positiv eller negativ omtale i medierne som følge af offentliggørelse af resultater fra de nationale prøver i 2008. Generelt er det tydeligt, at kommunerne i højere grad end især lærerne vurderer, at offentliggørelse af resultater fra de nationale prøver i 2008 har haft betydning på de nævnte områder. En undtagelse her er dog i nogen grad det sidstnævnte spørgsmål om at få lærerne til at koncentrere sig om at få gode resultater på de områder, som prøverne måler. (Jf. i øvrigt tabel 13).

Tabel 13. Virkninger af offentliggørelse af resultater fra de nationale prøver i 2008 på den enkelte kommunes skoler. Vurderinger fra kommuner, rektorer og lærere i 2009. Procent.

Offentliggørelse af resultater fra de nationale prøver har bidraget til:	I meget høj grad			Ikke i det hele taget			Antal
Større åbenhed om skolens virksomhed							
Kommuner	15	29	25	17	7	7	259
Rektorer	5	22	34	14	13	12	545
Lærere	5	15	25	20	17	18	1447
Bedre samarbejde med forældrene							
Kommuner	7	17	33	22	13	8	227
Rektorer	2	13	36	19	17	13	545
Lærere	2	8	21	25	23	22	1379
Bedre samarbejde mellem skolen og kommunen							
Kommuner	10	25	36	13	9	7	258
Rektorer	2	17	30	17	17	17	540
Lærere	1	6	16	23	24	29	1326
At undervisningen sætter fokus på det, som måles i prøverne							
Kommuner	12	45	23	13	5	2	249
Rektorer	9	35	32	13	5	6	544
Lærere	8	28	27	19	10	8	1484
At skolen har fået en negativ omtale i medierne							
Kommuner	6	10	14	11	19	39	261
Rektorer	2	4	9	7	13	66	542
Lærere	3	7	12	15	16	47	1397
At skolen har fået en positiv omtale i medierne							
Kommuner	5	21	18	17	12	27	258
Rektorer	5	9	17	8	12	49	540
Lærere	5	10	16	19	15	34	1360
At få lærerne til at koncentrere sig om at få gode resultater på de om-							

råder, som prøverne måler							
Kommuner	6	31	29	20	10	3	248
Rektorer	7	26	33	16	11	8	542
Lærere	8	22	28	19	13	11	1471

Ved nogle af spørgsmålene om virkninger af offentliggørelse af resultater fra de nationale prøver i 2008 er der tydelige forskelle i vurderingerne hos både rektorer og lærere afhængig af skoletype. Forskellene går i retning af, at man på barneskoler i højere grad end på ungdomsskoler vurderer, at offentliggørelsen af resultater fra de nationale prøver har haft de nævnte virkninger. Det viser sig især ved de to spørgsmål om, i hvilken grad offentliggørelse af resultaterne har bidraget til henholdsvis, at undervisningen sætter fokus på det, som måles i prøverne, og at få lærerne til at koncentrere sig om at få gode resultater på de områder, som prøverne måler. 51 % af rektorerne på barneskoler har fx svaret, at offentliggørelse af resultater fra de nationale prøver i 2008 i høj grad har medvirket til, at undervisningen har sat fokus på det, som prøverne måler, mens 8 % har svaret, at det kun i ringe grad eller slet ikke har været tilfældet. De tilsvarende andele for rektorer på ungdomsskoler er henholdsvis 27 % og 16 %. Rektorerne fra de kombinerede skoler placerer sig mellem barneskoler og ungdomsskoler.

Tendensen i lærernes svar er helt den samme. 42 % af lærerne på barneskoler har således svaret, at offentliggørelse af resultaterne fra de nationale prøver i 2008 i høj grad har medvirket til, at undervisningen har sat fokus på det som prøverne måler, mens 13 % mener, at det er sket i ringe grad eller slet ikke. De tilsvarende antal for lærere i ungdomsskoler er henholdsvis 22 % og 31 %.

Der ses helt de samme tendenser ved spørgsmålet om, at offentliggørelse af resultaterne har medvirket til at få lærerne til at koncentrere sig om at få gode resultater på de områder, som prøverne måler. Forskellene er i alle tilfælde statistisk signifikante testet med en chi square test.

Der er i øvrigt noget delte vurderinger om, hvorvidt resultater fra de nationale prøver bør offentliggøres på skoleniveau. Knap 40 % af kommunerne, godt halvdelen af rektorerne og godt to tredjedele af lærerne er enige i, at disse resultater godt kan offentliggøres på skoleniveau. I følge interviewundersøgelserne er begrundelserne herfor primært, at man alligevel ikke kan holde resultaterne hemmeligt. Til gengæld kunne man ønske nogle uddybende forklaringer til ranglisterne over skolernes placering, men de fleste finder det usandsynligt, at sådanne forklaringer fx om elevernes sociale baggrund ville blive bragt i pressen som uddybning til listerne over skolernes place-

ring. Det nævnes også, at resultaterne fra 8. trin på rene ungdomsskoler siger mere om de afleverende skoler, idet eleverne på dette trin kun har gået kort tid på ungdomsskolen, når prøven afholdes.

Uddybende resultater fra interviewundersøgelserne

Det er jævnligt blevet nævnt i interviewundersøgelserne, at offentliggørelse af resultater fra de nationale prøver og dermed udsigten til at skulle indgå i en rangordning af skoler hos nogen (andre) har givet anledning til at spekulere i at få bedre rangplacering ved at fritage flere af de fagligt svageste elever fra deltagelse i de nationale prøver. Herved vil en skoles gennemsnit kunne hæves, men som en skole nævner, sker dette så på bekostning af, at man ikke får resultater fra disse elever og dermed ikke kan bruge resultaterne i det fortsatte arbejde. Generelt tager man på de besøgte skoler afstand fra en sådan strategisk ageren.

I interviewet med en kommune gør man opmærksom på, at kommunens mulighed for en kvalificeret formidling til offentligheden om resultaterne fra de nationale prøver i 2008 blev forringet ved, at kommunen fik disse resultater samtidig med, at de blev offentliggjort på landsplan. I den forbindelse foreslår man, at kommunerne får et lille 'forspring', så man bliver bekendt med alle resultater også ud over resultater fra egen kommune og dermed får bedre mulighed for at forberede en formidling af resultaterne, inden de offentliggøres generelt. Man ville derved kunne foretage en mere kvalificeret og nuanceret formidling, end det var tilfældet i 2008, hvor tiden i første omgang i høj grad blev brugt til at svare på spørgsmål fra pressen.

I hvilken grad følger man i de enkelte kommuner og på de enkelte skoler systematisk op på resultaterne fra de nationale prøver?

Virkningerne af de nationale prøver hænger naturligvis også sammen med, i hvilken grad man i kommunerne og på de enkelte skoler følger op på resultaterne. Dette er derfor undersøgt ved at spørge kommuner, rektorer og lærere, i hvilken grad man på den enkelte skole/skolerne i kommunen systematisk har fulgt op på resultaterne fra de nationale prøver i 2008. Tabel 14 viser følgende om dette:

- Mellem to tredjedele og tre fjerdedele af kommunerne vurderer, at man i høj grad systematisk har fulgt op på resultaterne fra de nationale prøver i 2008, uanset hvilke af prøverne der er tale om. Lidt færre rektorer og noget færre lærere har samme vurdering

- Under 5 % af alle kommuner og rektorer har svaret, at man slet ikke eller kun i ringe grad systematisk har fulgt op på disse prøver. 10 – 20 % af lærerne har givet udtryk for dette.
- Der er en entydig tendens hos både kommuner, rektorer og lærere i retning af, at man i højere grad systematisk har fulgt op på prøverne på 5. trin sammenlignet med prøverne på 8. trin.

(Jf. tabel 14)

Tabel 14. I hvilken grad er resultaterne fra de nationale prøver i 2008 systematisk blevet fulgt op på den enkelte skole/skolerne i kommunen? Vurderinger fra kommuner, rektorer og lærere i 2009. Procent.

	I meget høj grad			Ikke i det hele taget			Antal
Kommuner:							
Læsning på norsk, 5. tr.	30	47	16	6	2	0	258
Læsning på norsk, 8. tr.	25	44	22	7	2	0	255
Regning, 5. tr.	23	49	20	7	2	0	260
Regning, 8. tr.	20	47	24	8	2	0	257
Læsning på engelsk, 5. tr.	23	47	20	8	2	0	257
Læsning på engelsk, 8. tr.	20	46	24	8	2	0	255
Rektorer:							
Læsning på norsk, 5.tr.	22	45	25	6	2	1	456
Læsning på norsk, 8. tr.	15	39	34	7	3	2	227
Regning, 5. tr.	20	46	26	7	2	1	453
Regning 8. tr.	11	44	33	7	3	2	228
Læsning på engelsk, 5. tr.	19	46	27	6	2	1	452
Læsning på engelsk, 8. tr.	10	42	36	8	3	1	224
Lærere:							
Læsning på norsk, 5. tr.	17	34	27	12	6	5	944
Læsning på norsk, 8. tr.	11	30	27	13	11	9	512
Regning, 5. tr.	15	34	27	13	6	5	927
Regning, 8. tr.	10	30	30	11	10	9	497
Læsning på engelsk, 5. tr.	16	32	27	13	7	6	912
Læsning på engelsk, 8. tr.	11	29	29	12	9	10	494

Selv om man ikke direkte kan sammenligne resultaterne i tabel 14 med resultaterne fra 2006, idet der den gang var tale om andre prøver og andre klassetrin, er det alligevel værd at bemærke, at betydeligt færre i 2006 svare-

de, at resultaterne fra de nationale prøver i høj grad var blevet fulgt systematisk op. Det drejer sig om under 30 % i alle tre persongrupper. Dertil kommer, at knap halvdelen af lærerne og næsten en fjerdedel af alle rektorer og kommuner i 2006 gav udtryk for, at man i ringe grad eller slet ikke fulgte systematisk op på resultaterne fra de nationale prøver. Selv med de nævnte forskelle med hensyn til prøver og klassetrin er der grund til at hæfte sig ved denne ændring i svarmønstret, idet den i høj grad understøttes af resultaterne fra interviewundersøgelserne. Der er således gode grunde til at konkludere, at man i betydeligt højere grad har fulgt op på resultaterne fra de nationale prøver i 2009 sammenlignet med i 2006. (Resultaterne fra 2006 er beskrevet i Kvåle, Langfeldt og Skov, 2008).

5.3 Evaluering af brugen af kortlægningsprøver på 2. trin som en del af NKVS

I foråret 2008 blev der gennemført nye kortlægningsprøver på 2. trin i regning/talforståelse og i læsning. Prøverne er obligatoriske, og rektor på den enkelte skole har ansvaret for gennemførelsen af dem. Det er brugen af disse prøver, der indgår i den følgende evaluering.

Formålet med disse kortlægningsprøver er:

- At afdække manglende forståelse og færdigheder på et tidligt tidspunkt i oplæringen.
- At give eleverne en bedre tilpasset oplæring.
- At give et billede af kompetencen hos de svageste elever. (Prøverne lægger vægt på opgaver, som er forholdsvis lette at løse. Det er dermed forudsat, at mange elever vil besvare alle opgaver rigtigt).
- At vise hvilke områder de svageste elever må arbejde videre med. Elever, der har få eller ingen rigtige besvarelser, skal kortlægges nærmere.

Efter at prøven er afsluttet, skal rektor sørge for:

- At den enkelte elev og hans/hendes forældre får tilbagemelding om resultaterne.
- At resultaterne bliver brugt som led i det lokale forbedrings- og udviklingsarbejde.

(Jf. i øvrigt Utdanningsdirektoratets retningslinjer af 26. marts 2008).

I en melding dateret 14.04.08 uddyber Utdanningsdirektoratet ovenstående med en præcisering af, at disse kortlægningsprøver *”ikke er prøver i ordinær forstand, men et værktøj – først og fremst for læreren – for å afdekke hvilke*

elever som har behov for særskilt oppfølging.” Resultaterne skal da heller ikke registreres i PAS (Utdanningsdirektoratets prøveadministrations-system).

Temaer som belyses i forbindelse med evalueringen af kortlægningsprøverne på 2. trin

- Holdninger til brug af kortlægningsprøverne
- Virkninger af kortlægningsprøverne
- Opfølgning af resultater fra kortlægningsprøverne
- Bør der udvikles kortlægningsprøver på 6. og 9. trin?

Holdninger til brug af kortlægningsprøver i grundskolen

I det følgende belyses holdninger til, hvad Utdanningsdirektoratets kortlægningsprøver i grundskolen bør kunne bruges til. Som det ses i tabel 15, er der meget stor opbakning om, at kortlægningsprøver bør kunne bruges til følgende:

- At vurdere den enkelte elevs faglige udvikling
- At forbedre undervisningen
- At fremme tilpasset oplæring
- Ved tilbakemeldinger til forældrene om elevernes faglige udvikling
- At styrke lærernes opmærksomhed om de faglige elementer i faget.

Omkring 90 % af alle kommuner og rektorer og næsten lige så mange lærere er enige i, at Utdanningsdirektoratets kortlægningsprøver bør kunne bruges til disse formål. Stort set ingen har erklæret sig uenig heri (jf. tabel 15).

Tabel 15. Hvad bør Utdanningsdirektoratets kortlægningsprøver kunne bruges til? Ønsker fra kommuner, rektorer og lærere i 2009. Procent

Kortlægningsprøver bør kunne bruges til:	Helt enig		Helt uenig				Antal
At vurdere den enkelte elevs faglige udvikling							
Kommuner	77	17	3	2	0	0	266
Rektorer	73	21	4	1	1	0	565
Lærere	63	22	10	2	1	1	1594
At forbedre undervisningen							
Kommuner	73	22	3	1	0	0	266
Rektorer	67	25	7	1	1	0	564

Lærere	55	26	14	3	1	1	1590
At fremme tilpasset oplæring							
Kommuner	71	22	5	2	0	0	264
Rektorer	66	23	9	1	1	0	564
Lærere	55	25	14	4	2	1	1593
Ved tilbagemeldinger til forældrene om elevernes faglige udvikling							
Kommuner	68	23	6	2	0	0	266
Rektorer	68	25	6	1	1	0	563
Lærere	56	26	12	3	2	1	1592
At styrke lærernes opmærksomhed om de faglige elementer i faget							
Kommuner	69	25	5	1	0	0	265
Rektorer	63	26	9	1	1	0	564
Lærere	50	28	16	3	2	1	1593

Hvad angår spørgsmålene i tabel 15 er det meningsfuldt at sammenligne med svarene fra 2006, idet spørgsmålene dels er de samme, dels ikke drejer sig om en bestemt udgave af Utdanningsdirektoratets kortlægningsprøver men mere generelt om, hvad sådanne kortlægningsprøver bør kunne bruges til.

Resultatet af en sådan sammenligning viser, at kommuner, rektorer og lærere også i 2006 var meget enige i, at Utdanningsdirektoratets kortlægningsprøver bør kunne bruges til de nævnte formål. Den eneste forskel er, at endnu flere lærere i 2006 end i 2009 har svaret ved svarkategorien ”helt enig”. Der er således tale om en meget markant tilkendegivelse fra kommuner, rektorer og lærere om, hvad man synes kortlægningsprøverne bør kunne bruges til.

Virkninger af kortlægningsprøver i grundskolen

I forhold til de foran beskrevne meget høje ønsker til brugen af Utdanningsdirektoratets kortlægningsprøver er det interessant at se på de samme persongruppers vurdering af betydningen for en positiv udvikling i skolen af de kortlægningsprøver, man gennemførte på 2. trin i 2008. Som det ses i tabel 16, synes godt 80 % af kommunerne, godt 70 % af rektorerne og godt 60 % af lærerne, at kortlægningsprøverne på 2. trin i 2008 har haft stor betydning for en positiv udvikling i skolen, mens stort set ingen synes de har haft lille

eller ingen betydning. Der er dermed to tendenser i svarene på dette spørgsmål:

- Et stort flertal blandt kommuner, rektorer og lærere vurderer, at Utdanningsdirektoratets kortlægningsprøver på 2. trin i 2008 har haft stor betydning for en positiv udvikling. Det gælder både prøven i læsning på norsk og prøven i regning.
- Der er en tydelig tendens til, at jo mere centralt man er placeret i systemet, jo større betydning tillægger man disse prøver.

De høje ønsker til brugen af Utdanningsdirektoratets kortlægningsprøver bliver således indfriet i ganske høj grad (jf. tabel 16).

Tabel 16. Hvilken betydning har Utdanningsdirektoratets kortlægningsprøver på 2. trin i 2008 haft for en positiv udvikling i din kommune/på din skole?

Vurdering fra kommuner, rektorer og lærere i 2009.

Procent

	Meget stor betydning			Ingen betydning			Antal
Kortlægningsprøvernes betydning							
<i>Læsning på norsk:</i>							
Kommuner	31	53	14	2	0	0	269
Rektorer	24	49	20	4	2	1	486
Lærere	22	42	22	8	3	2	1280
<i>Regning:</i>							
Kommuner	30	51	16	2	0	0	269
Rektorer	24	49	20	4	2	1	483
Lærere	22	41	22	9	3	2	1269

Dette resultat underbygges af rektorernes svar på en række spørgsmål om, i hvilken grad skolen har kunnet bruge Utdanningsdirektoratets kortlægningsprøver på 2. trin fra 2008 til en række nærmere angivne formål. Omkring tre fjerdedel af rektorerne mener, at disse kortlægningsprøver i høj grad har kunnet bruges til de i tabel 17 nævnte formål.

Tabel 17. I hvilken grad har skolerne kunnet bruge Utdanningsdirektoratets kortlægningsprøver på 2. trin fra 2008 til nedenstående? Vurdering fra rektorer i 2009.

Procent

Kortlægningsprøverne har kunnet bruges til følgende:	I meget høj grad			Ikke i det hele taget			Antal
At vurdere den enkelte elevs faglige udvikling	31	51	15	3	1	0	432
At forbedre undervisningen	25	47	23	3	1	0	431
At fremme tilpasset oplæring	24	47	23	4	1	0	430
Ved tilbagemeldinger til forældrene om elevernes faglige udvikling	30	47	19	3	1	0	432
At styrke lærernes opmærksomhed om de faglige elementer i faget	28	46	21	4	1	0	426

Lærernes vurdering af den nytte, de har haft af Utdanningsdirektoratets kortlægningsprøver på 2. trin fra 2008 er belyst i tabel 18. Vurderingen omfatter alene de lærere, der havde elever, der gennemførte prøven på de nævnte områder i 2008. Omkring to tredjedele af lærerne er enige i, at kortlægningsprøverne har givet et godt billede af kompetencen hos de svageste elever, vist hvilke områder, de svageste elever måtte arbejde videre med, og at prøverne gav et godt grundlag for samtaler med forældrene. Stort set ingen har den modsatte opfattelse. Mange lærere synes dermed, at kortlægningsprøverne har givet god information. Betydeligt færre lærere (ca. en tredjedel) synes derimod, at prøverne i større udstrækning har medvirket til at øge de svageste elevers læringsudbytte. Dette er værd at bemærke, idet lærernes svar som nævnt alene omfatter svar fra de lærere, der havde elever, som gennemførte prøven på de nævnte områder. Det vil sige lærere, som man må formode skulle bruge resultaterne. Der peges dermed på et ikke ukendt problem: at omsætte opnået viden til en indsats i undervisningen, der smitter af på elevernes læring (jf. tabel 18).

**Tabel 18. Hvad er lærernes vurdering af deres udbytte af Utdanningsdirektoratets kortlægningsprøver på 2. trin fra 2008?
Vurdering i 2009 fra lærere, som havde elever der gennemførte den nævnte prøve.
Procent**

Lærernes vurdering af kortlægningsprøverne hvad angår følgende:	Helt enig						Helt uenig						Antal
Gav et godt billede af kompetencen hos de svageste elever													
Læsning på norsk	34	34	19	7	2	3							180
Regning	37	32	15	8	8	1							185
Viste hvilke områder, de svageste elever måtte arbejde videre med													
Læsning på norsk	31	35	19	11	2	3							180
Regning	34	36	14	8	9	1							185
Medvirkede til at øge de svageste elevers læringsudbytte													
Læsning på norsk	16	17	34	16	9	8							180
Regning	18	22	33	15	9	4							185
Gav et bedre grundlag for samtaler med forældrene													
Læsning på norsk	32	31	21	7	5	4							180
Regning	32	33	19	9	5	3							184

I hvilken grad følger man i de enkelte kommuner og på de enkelte skoler systematisk op på resultaterne fra Utdanningsdirektoratets kortlægningsprøver?

Virkningerne af brugen af kortlægningsprøverne hænger naturligvis også sammen med, i hvilken grad man i kommunerne og på de enkelte skoler følger systematisk op på resultaterne. Dette er derfor undersøgt ved at spørge kommuner, rektorer og de lærere, der havde elever, der gennemførte prøven på de nævnte områder, i hvilken grad man på den enkelte skole/skolerne i kommunen systematisk har fulgt op på resultaterne fra Utdanningsdirektora-

tets kortlægningsprøver fra 2008. Omkring tre fjerdedele af alle kommuner og rektorer og knap to tredjedele af alle lærere vurderer, at man i deres kommune/på deres skole i høj grad har fulgt op på resultaterne fra kortlægningsprøverne i 2008. Stort set ingen mener, at man ikke har fulgt op på resultaterne fra disse prøver. Der er således i temmelig stor udstrækning blevet fulgt op på resultaterne fra kortlægningsprøverne. Alligevel er det nok på dette område, at man kunne overveje en yderligere - eller måske en ændret - indsats, taget i betragtning, at der som foran omtalt kun er omkring en tredjedel af lærerne, der vurderer, at kortlægningsprøverne i større udstrækning har medvirket til at øge de svageste elevers læringsudbytte (jf. tabel 19).

**Tabel 19. I hvilken grad er resultaterne fra Utdanningsdirektoratets kortlægningsprøver på 2. trin i 2008 blevet fulgt systematisk op på den enkelte skole/skolerne i kommunen?
Vurderinger fra kommuner, rektorer og lærere i 2009,
Procent.**

	I meget høj grad			Ikke i det hele taget			Antal
Læsning på norsk:							
Kommuner	43	38	15	3	0	0	252
Rektorer	30	45	18	5	1	0	423
Lærere*	31	34	20	9	6	1	176
Regning:							
Kommuner	37	39	19	6	0	0	251
Rektorer	27	46	19	5	2	0	413
Lærere*	27	34	21	11	5	1	170

*Kun lærere der havde elever, der gennemførte prøven på dette område

I 2006 spurgte vi også om, i hvilken grad man havde fulgt systematisk op på resultaterne fra kortlægningsprøverne i læsning, som man den gang havde på både 2. og 7. trin. Selv om man i 2006 i ret høj grad fulgte systematisk op på resultaterne fra disse prøver, viser en sammenligning med 2009, at 20 - 30 % flere kommuner og lærere i 2009 end i 2006 har givet udtryk for, at man har fulgt systematisk op på resultaterne. For rektorerne vedkommende er antallet nogenlunde det samme, nemlig omkring 75 % i begge undersøgelser. Selv om sammenligningen er behæftet med den usikkerhed, at undersøgelsen i 2006 omfattede både 2. og 7. trin, og at der i 2009 alene deltog de lærere, der havde haft elever op til prøven, mens det i 2006 var alle deltagende lære-

re i undersøgelsen, understøtter resultaterne den tendens til en højere grad af systematisk opfølgning af resultaterne, som tidligere er beskrevet for de nationale prøver.

Bør der udvikles kortlægningsprøver på 6. og 9. trin i læsning på norsk, matematik og læsning på engelsk?

For at vurdere behovet for kortlægningsprøver på andre trin end begyndertrinnet besluttede vi at spørge kommuner, rektorer og lærere om deres indstilling til udvikling af kortlægningsprøver på 6. og 9. trin i læsning på norsk, matematik og læsning på engelsk. Disse trin blev valgt, fordi der ikke fandtes hverken nationale prøver eller kortlægningsprøver på dem. Resultaterne viser ganske stor opbakning til, at der udvikles kortlægningsprøver på disse trin på de nævnte områder. Cirka tre fjerdedele af alle kommuner og rektorer og cirka to tredjedele af alle lærere er således enige i, at der bør udvikles sådanne kortlægningsprøver. Meget få er uenige i det. Der er dermed ganske stor opbakning i alle tre grupper om, at man bør fortsætte arbejdet med udvikling af denne type af prøver (jf. tabel 20).

Tabel 20. Bør der udvikles kortlægningsprøver på 6. og 9. trin på nedenstående områder?

Vurderinger fra kommuner, rektorer og lærere i 2009.

Procent.

Område	Helt enig						Helt uenig						Antal
<i>6. trin læsning på norsk:</i>													
Kommuner	60	18	11	2	3	6	60	17	10	2	4	7	266
Rektorer	60	17	10	2	4	7	49	16	14	6	3	11	537
Lærere	49	16	14	6	3	11							1522
<i>6. trin matematik:</i>													
Kommuner	58	18	11	2	4	6	60	17	10	2	4	8	266
Rektorer	60	17	10	2	4	8	49	17	15	6	3	11	532
Lærere	49	17	15	6	3	11							1519
<i>6. trin læsn. på engelsk:</i>													
Kommuner	55	17	13	4	4	8	59	17	11	2	4	8	263
Rektorer	59	17	11	2	4	8	48	17	15	6	3	11	532
Lærere	48	17	15	6	3	11							1507
<i>9. trin læsning på norsk:</i>													

Kommuner	63	18	10	3	3	4	262
Rektorer	62	18	9	3	3	6	434
Lærere	50	17	14	6	3	10	1426
<i>9. trin matematik;</i>							
Kommuner	62	18	11	3	3	4	262
Rektorer	62	18	9	2	2	7	433
Lærere	50	18	14	6	2	10	1423
<i>9. trin læsn. på engelsk:</i>							
Kommuner	60	17	11	5	3	4	262
Rektorer	61	17	10	3	2	7	432
Lærere	49	18	14	7	3	10	1413

Foranstående positive vurderinger af brugen af kortlægningsprøverne understreges i interviewundersøgelserne, hvor man generelt giver udtryk for tilfredshed med disse prøver. Det understreges fx, at de er 'guld værd', fordi de giver mulighed for, at man kan iværksætte tiltag tidligt i skoleforløbet. Det betones også, at en fordel ved disse prøver er, at de er formative, det vil i denne sammenhæng sige, at resultaterne kan bruges i den daglige undervisning over for de svagere fungerende elever.

5.4 Evaluering af brugen af Utdanningsdirektoratets brugerundersøgelser

Utdanningsdirektoratet har udarbejdet brugerundersøgelser, hvor elever, lærere og forældre har mulighed for at sige deres mening om læring og trivsel på skolen. Dermed kan skolen få vigtig information, som kan bidrage til at skabe et bedre læringsmiljø for eleverne, og skoleejere og den statslige uddannelsesadministration får data, som kan bruges til at skabe et stadig bedre læringsmiljø for eleverne. Der lægges op til, at skoleledelsen bruger resultaterne fra disse brugerundersøgelser som udgangspunkt for drøftelser med elevråd, forældrerepræsentanter, lærere og andre ansatte. Alle tre undersøgelser er netbaserede, og respondenterne går ind via et tildelt brugernavn. De skoler, der deltager i en eller flere af disse brugerundersøgelser får efter gennemførelsen af undersøgelsen adgang til rapport(er), der viser skolens resultater. Her vil man kunne sammenligne resultaterne med resultater fra kommunen og fylket. Undersøgelserne er desuden tilrettelagt sådan, at det er muligt at sammenligne svar fra elever, lærere og forældre på de samme temaer og spørgsmål om elevernes læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2009).

5.4.1 Elevundersøgelsen

Elevundersøgelsen gennemføres hvert år, og skolerne er pålagt at gennemføre undersøgelsen på 7. og 10. trin i grundskolen, men deltagelse er frivillig for eleverne, som besvarer spørgsmålene anonymt. Skolerne har mulighed for at gennemføre undersøgelsen også på andre trin i grundskolen. I introduktionen til eleverne er det nævnt som formål, at undersøgelsen skal give eleverne mulighed for at sige deres mening om en række forhold, der er vigtige for at lære og trives på skolen. Det drejer sig om forhold som trivsel, mobning, motivation, arbejdsmiljø, elevråd, elevmedvirken, arbejdsformer, vurdering, vejledning og det fysiske læringsmiljø. Hensigten er som nævnt at skabe grundlag for et bedre læringsmiljø for eleverne. I det følgende redegøres for resultater om dette.

I hvilken grad har resultaterne fra Utdanningsdirektoratets elevundersøgelse i 2008 påvirket læringsmiljøet?

Kommuner, rektorer og lærere har i spørgeskemaundersøgelserne taget stilling til, i hvilken grad resultaterne fra Utdanningsdirektoratets elevundersøgelse i 2008 har påvirket læringsmiljøet i positiv retning. For lærernes vedkommende omfatter svarene alene de lærere, der havde elever, som gennemførte denne undersøgelse på et eller flere af de nævnte trin. En del kommuner og rektorer har ikke haft grundlag for at besvare spørgsmålet angående et eller flere af de nævnte trin, og de indgår derfor ikke i svarfordelingerne.

Tabel 21 viser, at 20 – 30 % af alle kommuner og rektorer vurderer, at resultater fra Elevundersøgelsen i 2008 i høj grad har haft positiv indflydelse på elevernes læringsmiljø, mens noget færre i disse grupper synes, at den kun har haft ringe eller ingen positiv indflydelse på læringsmiljøet. Omkring 20 % af de lærere, der havde elever, som gennemførte denne undersøgelse, synes at resultaterne i høj grad har haft positiv indflydelse på læringsmiljøet, mens lidt flere vurderer, at Elevundersøgelsen ikke har haft nogen særlig betydning (jf. tabel 21).

Tabel 21. I hvilken grad har resultater fra Utdanningsdirektoratets elevundersøgelse i 2008 påvirket læringsmiljøet i positiv retning? Vurderinger fra kommuner, rektorer og lærere i 2009. Procent.

Svar fra:	I meget høj grad			Ikke i det hele taget			Antal
Kommuner:							
Angående 7. trin	2	26	44	19	6	2	221
Angående 10. trin	1	24	40	23	8	4	218
Angående andre trin	2	26	42	21	7	3	188
Rektorer:							
Angående 7. trin	4	20	46	15	10	5	397
Angående 10. trin	5	15	45	18	10	6	185
Angående andre trin	5	24	48	13	7	3	230
Lærere*:							
Angående 7. trin	7	14	32	21	8	18	141
Angående 10. trin	2	15	32	24	13	15	114
Angående andre trin	4	15	29	25	13	13	245

* Kun lærere, der havde elever, som gennemførte denne undersøgelse

Tog eleverne Utdanningsdirektoratets elevundersøgelse alvorligt?

I forbindelse med interviewundersøgelserne i 2006 kom der enkelte bemærkninger om, at ikke alle elever tog Elevundersøgelsen så alvorligt, som man kunne ønske. Derfor indgik i 2009 et spørgsmål om dette, hvor lærere, der havde elever, som gennemførte undersøgelsen i 2008, blev spurgt, om alle eleverne tog undersøgelsen alvorligt. Lærernes vurdering er, at mange elever tog Elevundersøgelsen i 2008 alvorligt, men at der ikke mindst på 10. trin var elever, der ikke gjorde det. Ud fra svarene i tabel 22 må man tolke, at der i mange klasser har været en eller flere elever, der tog Elevundersøgelsen mindre alvorligt, end man kunne ønske. En tredjedel af de lærere, der havde elever, som gennemførte undersøgelsen på 7. trin har dog nævnt, at alle elever forholdt sig alvorligt til undersøgelsen (jf. tabel 22).

**Tabel 22. Tog eleverne Utdanningsdirektoratets elevundersøgelse i 2008 alvorligt?
Vurdering fra lærere, der havde elever, som gennemførte undersøgelsen. Procent.**

Svar fra lærere	Alle elever				Ingen elever			Antal
Elever på 7. trin	34	30	18	10	5	3	146	
Elever på 10. trin	11	44	19	18	6	3	108	
Elever på andre trin	18	28	27	21	4	1	233	

I hvilken grad følger man på de enkelte skoler systematisk op på resultaterne fra Utdanningsdirektoratets elevundersøgelse?

Også med hensyn til Utdanningsdirektoratets elevundersøgelse har vi spurgt kommuner, rektorer og lærere, i hvilken grad man har fulgt systematisk op på resultaterne på de enkelte skoler. Omkring halvdelen i alle tre persongrupper vurderer, at dette er sket i høj grad, mens yderst få mener, at det kun er sket i ringe grad eller slet ikke. På de allerfleste skoler arbejdes der således i hvert fald i en vis udstrækning systematisk med en sådan opfølgning (jf. tabel 23).

Tabel 23. I hvilken grad er resultaterne fra Utdanningsdirektoratets elevundersøgelse i 2008 blevet fulgt systematisk op på den enkelte skole/skolerne i kommunen?

**Vurderinger fra kommuner, rektorer og lærere i 2009.
Procent.**

Svar fra:	I meget høj grad				Ikke i det hele taget			Antal
Kommuner:								
Angående 7. trin	14	37	32	12	4	2	247	
Angående 10. trin	14	34	31	13	5	2	242	
Angående andre trin	10	37	31	15	6	2	213	
Rektorer:								
Angående 7. trin	13	34	34	12	6	1	398	
Angående 10. trin	11	34	33	13	8	2	186	
Angående andre trin	14	41	29	11	4	1	231	
Lærere*	12	31	28	16	9	4	414	

*Lærerne har svaret angående det eller de trin, hvor de havde elever, der gennemførte undersøgelsen.

Uddybende resultater fra interviewundersøgelserne

Det pointeres fra en skole, at uanset hvad man selv måtte synes, giver Elevundersøgelsen udtryk for elevernes virkelighedsopfattelse, og den må man tage alvorlig. Et gennemgående syn på Elevundersøgelsen er, at den kan vise, om der er noget ”galt”, og hvis der er det, må man forholde sig til det og prøve at få det rettet op. En anden skoleleder gør opmærksom på, at ikke alle elever ville komme frem med deres synspunkter om læringsmiljøet, hvis man ikke havde Elevundersøgelsen.

Elevernes inddragelse i brugen af resultater fra Elevundersøgelsen sker tilsyneladende primært via elevrådet. Ledelsen og elevrådet aftaler så, om der er grund til at foretage sig noget på grundlag af resultaterne, og hvad man i givet fald bør gøre. Som eksempel nævnes, at en del elever havde gjort opmærksom på, at nogle lærere ofte kom for sent til undervisningen. Det forsøgte ledelsen derefter at ændre på.

Der er ingen, der fortæller om, at resultaterne er drøftet i den enkelte klasse. Fra ledelsens side tages resultaterne op i samtaler med de enkelte lærerteam og i skolestyret.

Eleverne kan sjældent huske noget konkret fra Elevundersøgelsen, men som en elev udtaler: ”Så længe det er positivt, lægger man ikke så meget mærke til det.” Eleverne har også svært ved at adskille især deltagelse i mobbeundersøgelser fra Elevundersøgelsen.

En skoleledelse fremhæver, at Elevundersøgelsen måske lægger for meget op til, at eleverne kan vælge til og fra ud fra, hvad de synes om. Der kunne godt være mere om elevernes eget ansvar, så man ikke for ensidigt kom til at skyde på lærere og skoleledelse.

Andre gør opmærksom på, at Elevundersøgelsen, som gennemføres en gang om året, på ingen måde kan erstatte den løbende dialog mellem ledelse, lærere og elever på skolen. Det er via en sådan dialog, man har mulighed for løbende at forholde sig til og eventuelt foretage forbedringer af læringsmiljøet.

Generelt er der enighed om, at Elevundersøgelsen dække mange relevante forhold i forbindelse med elevernes læringsmiljø.

(Analyser og beskrivelser fra Elevundersøgelsen 2008 findes i: Skaar og Viblemo, 2008).

5.4.2 Lærerundersøgelsen

Utdanningsdirektoratets lærerundersøgelse er en frivillig undersøgelse, og den enkelte skole bestemmer selv, om den vil gennemføre den. Det er ikke en medarbejderundersøgelse, men en undersøgelse hvor lærerne bliver bedt om at give en vurdering af elevernes læringsmiljø.

Fra interviewundersøgelserne ved vi, at en del skoler ikke gennemfører Utdanningsdirektoratets lærerundersøgelse, men bruger egne undersøgelser. Som indledning til spørgsmålene om lærerundersøgelsen blev skolerne derfor spurgt, om man på skolen i 2008 havde gennemført Utdanningsdirektoratets lærerundersøgelse, eller om man havde gennemført en anden lærerundersøgelse. Rektorerne svar på disse spørgsmål er vist i tabel 24.

Tabel 24. Hvor mange skoler har gennemført Utdanningsdirektoratets lærerundersøgelse i 2008, og hvor mange har gennemført en anden lærerundersøgelse?

Oplysning fra rektorer i 2009. Procent.

Oplysning fra rektorer	Ja	Nej	Antal
Skolen har gennemført Utdanningsdirektoratets lærerundersøgelse	25	75	550
Skolen har gennemført en anden lærerundersøgelse	30	70	537

Som det ses i tabel 24, har 25 % af skolerne gennemført Utdanningsdirektoratets Lærersundersøgelse i 2008, mens 30 % har gennemført en anden lærerundersøgelse. Det betyder, at omkring halvdelen af skolerne ikke har gennemført nogen lærerundersøgelse i 2008. De følgende resultater drejer sig udelukkende om de skoler, der har gennemført Utdanningsdirektoratets lærerundersøgelse i 2008.

Hvor stor nytte har skolerne haft af resultaterne fra Utdanningsdirektoratets lærerundersøgelse i 2008?

Rektorer og lærere ved de skoler, hvor man har gennemført Utdanningsdirektoratets lærerundersøgelse i 2008 har udtalt sig om den nytte, skolen har haft af undersøgelsens resultater om lærernes syn på elevernes læringsmiljø. Knap halvdelen af disse rektorer og knap en fjerdedel af lærerne synes, at man på skolen har haft stor nytte af disse resultater. Lige så mange lærere (24 %) og 11 % af rektorerne mener, at skolen har haft lille eller ingen nytte af resultaterne (jf. tabel 25).

**Tabel 25. Hvor stor nytte har den enkelte skole haft af den information, Utdanningsdirektoratets lærerundersøgelse fra 2008 har givet om lærernes syn på elevernes læringsmiljø?
Vurdering fra rektorer og lærere i 2009.
Procent.**

Svar fra:	Meget stor nytte				Ingen nytte		Antal
Rektorer	6	39	29	14	7	4	139
Lærere	4	19	36	17	12	12	563

I hvilken grad følger man på de enkelte skoler systematisk op på resultaterne fra Utdanningsdirektoratets lærerundersøgelse?

Rektorer og lærere ved de skoler, hvor man har gennemført Utdanningsdirektoratets lærerundersøgelse i 2008, har taget stilling til ovennævnte spørgsmål. Svarene viser, at der i en vis grad er tale om en systematisk opfølgning af resultaterne, men især lærerne mener, at det sker i forholdsvis begrænset omfang (jf. tabel 26).

**Tabel 26. I hvilken grad er resultaterne fra Utdanningsdirektoratets lærerundersøgelse i 2008 blevet fulgt systematisk op på den enkelte skole?
Vurderinger fra rektorer og lærere i 2009.
Procent.**

Svar fra:	I meget høj grad				Ikke i det hele taget		Antal
Rektorer	6	38	28	17	7	4	138
Lærere	6	20	35	16	14	9	556

Interviewundersøgelserne giver ikke megen ekstra information i relation til Lærerundersøgelsen. Årsagen er, at man på flere af skolerne har brugt lokale medarbejderundersøgelser i stedet. Det nævnes dog fra en enkelt skole, at resultaterne her viste, at lærerne ønskede, at ledelsen skulle være mere tilgængelig. Dette problem blev løst ved, at man ansatte personale til at afhjælpe lederen med administrativt arbejde. Efterfølgende nævnte man imidlertid, at man ikke var helt sikker på, om der var tale om Utdanningsdirektoratets lærerundersøgelse eller eventuelt om en medarbejderundersøgelse.

Ikke mindst i forbindelse med lærerundersøgelsen er det jævnligt blevet nævnt, at der er så mange undersøgelser på skolen, at man er meget tæt på et 'mætningspunkt', så man ikke kan overkomme flere undersøgelser. (Dette mærkede vi i høj grad i forbindelse med nærværende undersøgelse, når vi purrede skolerne for svar).

5.4.3 Forældreundersøgelsen

Utdanningsdirektoratets forældreundersøgelse er i lighed med Lærerundersøgelsen frivillig, og skolerne bestemmer selv, om de vil gennemføre den. Undersøgelsen er rettet mod elevernes forældre (foresatte), som opfordres til at give deres vurdering af elevernes læringsmiljø og samarbejdet mellem hjem og skole. Da undersøgelsen som nævnt er frivillig for skolerne, har vi spurgt den enkelte skole, om man på skolen har gennemført Utdanningsdirektoratets forældreundersøgelse, eller om man har gennemført en anden forældreundersøgelse. Svarene på disse spørgsmål fremgår af tabel 27.

Tabel 27. Hvor mange skoler har gennemført Utdanningsdirektoratets forældreundersøgelse i 2008, og hvor mange har gennemført en anden forældreundersøgelse?

Svar fra rektorer i 2009.

Procent.

Oplysning fra rektorer	Ja	Nej	Antal
Skolen har gennemført Utdanningsdirektoratets forældreundersøgelse	42	58	556
Skolen har gennemført en anden forældreundersøgelse	18	82	534

Som det ses, har 42 % af skolerne gennemført Utdanningsdirektoratets forældreundersøgelse i 2008, mens knap 20 % har gennemført en anden forældreundersøgelse. Det vil sige, at 60 % af skolerne har gennemført en eller anden form for forældreundersøgelse. De følgende resultater omfatter alene de skoler, hvor man har gennemført Utdanningsdirektoratets forældreundersøgelse i 2008.

Hvor mange forældre har deltaget i forældreundersøgelsen?

Fra interviewundersøgelserne ved vi, at det har været svært at få forældrene til at deltage i forældreundersøgelsen. Vi har derfor spurgt rektorerne om svarprocenten ved deres skole. Rektorerne svar viser tydeligt, at det er svært at få forældrene til at deltage i undersøgelsen. Ved cirka to tredjedele af sko-

lerne er svarprocenten under 40, og ved 23 % af skolerne er den under 20. Kun ved 3 % af skolerne er det lykkedes at opnå en svarprocent på mere end 80 % (jf. tabel 28).

Tabel 28. Hvor høj var svarprocenten ved Utdanningsdirektoratets forældreundersøgelse i 2008 ved den enkelte skole?

Oplysning fra rektorer i 2009.

Procent.

Oplysning fra rektorer	100-80%	79-60%	59-40%	39-20%	Under 20%	Antal
	3	14	17	41	23	230

Hvor stor nytte har skolerne haft af resultaterne fra Utdanningsdirektoratets forældreundersøgelse i 2008?

Rektorenes vurdering af den nytte, skolen har haft af resultaterne fra Utdanningsdirektoratets forældreundersøgelse, ses i tabel 29. Med den forholdsvis lave svarprocent kan det næppe undre, at de fleste rektorer vurderer, at de har haft begrænset nytte af resultaterne (jf. tabel 29).

Tabel 29. Hvor stor nytte har den enkelte skole haft af resultaterne fra Utdanningsdirektoratets forældreundersøgelse i 2008?

Vurdering fra rektorer i 2009.

Procent.

	Meget stor nytte	Ingen nytte	Antal
Rektorenes vurdering	5 18 27 16 19 16		236

Også hvad angår Forældreundersøgelsen har vi spurgt, i hvilken grad man har fulgt systematisk op på resultaterne. Incitamentet og relevansen i forbindelse med en sådan opfølgning må nødvendigvis hænge sammen med, hvor mange forældre der har deltaget. 30 % af rektorerne har dog svaret, at de i høj grad har fulgt systematisk op på disse resultater, mens næsten lige så mange har gjort det i ringe grad eller slet ikke.

I følge interviewundersøgelserne er det største problem i forbindelse med Forældreundersøgelsen den lave svarprocent. Man har prøvet med forskellige tiltag som fx at stille pc'ere til rådighed, når forældrene alligevel var på

skolen, men det har ikke haft den store effekt. Den hyppigst nævnte begrundelse for den lave svarprocent er, at skolen har et godt skole – hjem samarbejde, og at man dermed løbende tager forhold eller problemer op, som forældrene ønsker behandlet. Dette overflødiggor efter mange forældres opfattelse den årlige undersøgelse. Det er i øvrigt en almindelig opfattelse, at forældrene er glade for deres børns skole, og at de kun i ringe udstrækning har behov for at ytre sig i en forældreundersøgelse.

Rektorer og et skolestyre ser Forældreundersøgelsen som en temperaturmåling, som kan vise, om der er noget specifikt man skal forholde sig til. Et skolestyre nævner, at man på grundlag af resultater fra Forældreundersøgelsen kan bede rektor om en nærmere redegørelse.

Den generelle opfattelse er, at indholdet i Forældreundersøgelsen er relevant, men at selv undersøgelsen ikke har den store betydning for det løbende samarbejde mellem hjem og skole. Hverken de deltagende lærere eller forældre havde dog nogen særlig dybtgående viden om undersøgelsen.

5.5 Evaluering af brugen af Skoleporten.no

Skoleporten.no er et netbaseret værktøj, som indgår i det nationale kvalitetsvurderingssystem. Den er et tilbud til skoler, kommuner og fylkeskommuner med information og vejledning til brug i det lokale kvalitetsvurderingsarbejde. Skoleporten er et værktøj til hjælp i den lokale vurdering som grundlag for forbedring og udvikling. Dertil kommer, at informationen er tilgængelig for elever, forældre og for den almene offentlighed. Fx vises resultater fra de nationale prøver på alle niveauer bortset fra skoleniveauet. (Jf. i øvrigt Uddannelsesdirektoratets ”Brukerveiledning”, version 1.6 af 19.01.09).

Vurdering af nytten af Skoleporten

Centralt i Skoleporten er information om elevernes læringsudbytte, elevernes læringsmiljø og vejledning som grundlag for forbedring og udvikling. Vi har derfor spurgt om brugernes nytte af Skoleporten på disse områder det seneste år.

Resultaterne viser meget markante forskelle afhængig, hvilken persongruppe der er tale om. Omkring 50 % af kommunerne synes således, de har haft stor nytte af Skoleporten, hvad angår information om elevernes læringsudbytte og elevernes læringsmiljø. Under halvt så mange rektorer og under 10 % af lærerne har givet udtryk for det samme. Omkring en fjerdedel af rektorerne og mere end halvdelen af lærerne har svaret, at de har haft ringe eller ingen nytte af Skoleporten på disse områder. For kommunernes vedkommende er

der her tale om 11 %. Hvad angår nytten af den vejledning, man kan få via Skoleporten, er vurderingerne nogenlunde de samme, bortset fra, at kun en tredjedel af kommunerne synes de har haft stor nytte af Skoleporten på dette område (jf tabel 30).

Tabel 30. Den oplevede nytte af Skoleporten det seneste år. Vurdering fra kommuner, rektorer og lærere i 2009. Procent.

Vurdering fra:	Meget stor nytte			Ingen nytte			Antal
<i>Kommuner:</i>							
Information om elevernes læringsudbytte	18	36	25	11	9	2	262
Information om elevernes læringsmiljø	18	32	27	12	9	2	262
Vejledning på forskellige områder	10	24	35	15	13	3	259
<i>Rektorer:</i>							
Information om elevernes læringsudbytte	3	19	33	18	13	12	554
Information om elevernes læringsmiljø	4	20	33	17	14	13	552
Vejledning på forskellige områder	3	16	31	22	14	14	548
<i>Lærere:</i>							
Information om elevernes læringsudbytte	1	6	19	17	16	41	1500
Information om elevernes læringsmiljø	1	5	19	16	17	41	1494
Vejledning på forskellige områder	1	6	19	17	17	40	1486

Man kan forestille sig, at en vigtig brug af Skoleporten kunne være at sammenligne sin skoles eller kommunes resultater, fx hvad angår de nationale prøver, med andre skolers eller kommuners resultater. Vi har derfor spurgt specifikt til dette.

Også ved dette spørgsmål er der stor forskel i svarene afhængig af, hvem der svarer. 78 % af kommunerne bruger således Skoleporten til at sammenligne egen kommunes resultater med resultater fra andre kommuner. Den tilsvarende andel fra rektorer og lærere er henholdsvis 49 % og 12 % (jf. tabel 31).

Tabel 31. Bruger lærere, rektorer og kommuner Skoleporten til at sammenligne egen skoles/kommunes resultater med resultater fra andre skoler eller kommuner?

Vurdering fra kommuner, rektorer og lærere i 2009.

Procent.

Oplysning fra:	Ja	Nej	Antal
Kommuner	78	22	252
Rektorer	49	51	550
Lærere	12	88	1521

De foran beskrevne resultater behøver ikke at betyde, at man er uinteressert i den nævnte information, eller at man ikke får den, idet det kan tænkes, at man får denne information ad andre kanaler end Skoleporten og derfor ikke bruger Skoleporten til at få informationen. Vi har derfor spurgt om, hvorvidt man får den information, man har brug for, ad andre kanaler end Skoleporten. Svarene viser, at det gør man i høj grad. Knap 60 % af rektorerne og godt halvdelen af lærerne har erklæret sig enig i, at de får den information, de har brug for, ad andre kanaler end Skoleporten. Omkring 40 % af kommunerne har givet udtryk for det samme. Under 20 % af kommuner og lærere og under 10 % af rektorerne får stort set kun informationen via Skoleporten.

Disse svar kan betyde, at mange måske ikke føler et stort behov for at opsøge information via Skoleporten. For dem, der gør det, er det imidlertid vigtigt, at informationen er let tilgængelig, når man går ind på Skoleporten. Vi har spurgt om dette, og svarene tyder ikke på, at det skulle være særlig vanskeligt at finde ønsket information på Skoleporten. Under 10 % af kommuner og rektorer og 12 % af lærerne har svaret, at de synes det er vanskeligt at finde ønsket information på Skoleporten. Knap halvdelen af kommuner og rektorer og en fjerdedel af lærerne finder det let. Vurderingerne må imidlertid ses i relation til, at mange, ikke mindst blandt lærerne, kun spora-

disk opsøger information på Skoleporten. Et forhold, der i høj grad underbygges af resultaterne fra interviewundersøgelserne (jf. tabel 32).

**Tabel 32. Hvor enkelt synes man det er at finde ønsket information på Skoleporten?
Vurdering fra kommuner, rektorer og lærere i 2009.
Procent.**

Vurdering fra:	Meget let			Meget vanskelig			Antal
Kommuner	15	32	33	13	7	1	260
Rektorer	11	31	36	16	5	2	541
Lærere	6	18	42	22	7	5	1401

5.6 Har støtte fra kommunen haft betydning for brugen af resultater fra NKVS?

Et af de overordnede forskningsspørgsmål i dette projekt handler som tidligere nævnt om, hvilken betydning støtte fra kommunen har for skolernes brug af NKVS. Rektorerne har besvaret et spørgsmål om dette, hvor de har vurderet, hvor god en støtte kommunen har været i den enkelte skoles bestræbelser for at få mest mulig ud af resultaterne fra NKVS (jf. tabel 33).

**Tabel 33. Hvor enig er rektorerne i, at kommunen har været en god støtte i den enkelte skoles bestræbelser for at få mest mulig ud af resultaterne fra NKVS?
Vurdering fra rektorer i 2009.
Procent**

Vurdering fra:	Helt enig			Helt uenig			Antal
Rektorer	11	28	28	14	11	8	549

Som det ses i tabel 33, er der helt tydeligt forskellige vurderinger hos rektorerne, hvad angår den støtte de har fået fra kommunen. I de følgende beskrivelser af de foretagne analyser er rektorernes svar på dette spørgsmål af hensyn til overskueligheden delt op i tre grupper: 1) Dem der er mest enig i, at kommunen har været en god støtte (39 %), 2) Dem der har svaret midt på skalaen (42 %) og 3) Dem der er mest uenig (19 %). I de følgende beskrivelser er udeladt de 42 %, der har svaret midt på skalaen. De statistiske analyser

er foretaget på grundlag af den fuldstændige svarfordeling, hvor alle 6 svarmuligheder indgår.

En forudsætning for, at kommunen kan give god støtte til kommunens skoler, er naturligvis, at kommunen har den nødvendige kapacitet hertil. Derfor gives først en oversigt over kommunernes og rektorernes vurdering af, i hvor høj grad den enkelte kommune har den nødvendige kapacitet til at kunne yde relevant støtte i forbindelse med brugen af resultaterne fra NKVS (jf. tabel 34).

Tabel 34. Hvor enig er man i, at kommunen har den nødvendige kapacitet til at kunne yde relevant støtte i forbindelse med brugen af resultater fra NKVS?

Vurdering fra kommuner og rektorer i 2009.

Procent.

Vurdering fra:	Helt enig				Helt uenig			Antal
Kommuner	9	24	26	18	18	4	261	
Rektorer	7	24	25	17	14	13	551	

Tabellen viser primært to forhold:

- Cirka en tredjedel af kommunerne har den nødvendige kapacitet til at kunne yde relevant støtte i forbindelse med skolernes brug af resultater fra NKVS, mens cirka en fjerdedel ikke har en sådan kapacitet.
- Der er meget stor overensstemmelse mellem vurderingerne fra kommuner og rektorer.

Der er således i mange kommuner et udækket behov for øget kapacitet for, at man kan yde relevant støtte til de enkelte skoler. Resultater fra Uddannelsesdirektoratets undersøgelse blandt skoler og skoleejere i våren 2009 tyder på, at den manglende kapacitet ikke skyldes manglende kompetence hos skoleejerne (Vibe, Evensen og Hovdhaugen, 2009). I denne undersøgelse giver 81 % af de adspurgte skoleejere udtryk for, at de har tilstrækkelig kompetence til at følge op over for skolerne på resultaterne fra de nationale prøver. Dette kan ses i relation til delrapport 1 om evaluering af Kunnskapsløftet, hvor man beskriver skoleejerniveauet som ”*relativt svakt, dels viljeløst, dels uten kompetence og kapasitet*” (Sandberg og Aasen, 2008).

Analyserne viser i øvrigt en meget tydelig sammenhæng mellem vurderingen af, om kommunen har den nødvendige kapacitet til at kunne yde

relevant støtte, og vurderingen af, om kommunen har været en god støtte for skolerne. Fx er 91 % af de rektorer, der er enige i, at kommunen har den nødvendige kapacitet til at kunne yde relevant støtte, også enige i at kommunen har været en god støtte. I den modsatte ende af skalaen er 67 % af de rektorer, der er uenige i, at kommunen har den nødvendige kapacitet til at kunne yde relevant støtte, også uenige i, at kommunen har været en god støtte.

Foranstående kan ses i relation til, at der er tydelig sammenhæng mellem, i hvor høj grad man på de enkelte skoler følger systematisk op på resultaterne fra NKVS, og den støtte man oplever at få fra kommunen (jf. tabel 35).

Tabel 35. Skoler hvor man i høj grad følger systematisk op på resultaterne fra NKVS.

Svar fra rektorer i 2009 opdelt efter, om rektorerne er enige eller uenige i, at kommunen har været en god støtte i skolens bestræbelser på at få mest muligt ud af NKVS.

Procent.

Skolen følger i høj grad systematisk op på resultaterne fra:*	Kommunen har været en god støtte**	
	Enig	Uenig
Nationale prøver i læsning på norsk, 5. tr.	80	58
Nationale prøver i læsning på norsk, 8. tr.	66	50
Nationale prøver i regning, 5. tr.	79	55
Nationale prøver i regning, 8. tr.	66	50
Nationale prøver i læsn. på engelsk, 5. tr.	78	51
Nationale prøver i læsn. på engelsk, 8. tr.	65	46
Kortlægningsprøver i læsn. på norsk, 2. tr.	81	67
Kortlægningsprøver i regning, 2. tr.	80	65

* Svar ved en af de to første svarmuligheder på en skala med 6 trin og yderpunkterne ”I meget høj grad” og ”Ikke i det hele taget”.

** Svarene er angivet på en skala med 6 trin og yderpunkterne ”Helt enig” og ”Helt uenig”. ”Enig” og ”Uenig” viser svar ved summen af de to yderste svarmuligheder.

Forskellene mellem rektorernes svar, afhængig af om de er enig eller uenig i, at kommunen har været en god støtte, er testet med en chi-square test. Bortset fra opfølgning af de nationale prøver på 8. trin i læsning på norsk og regning er alle forskelle statistisk signifikante på mindst 5 % niveauet. Som tidligere omtalt har et stort flertal af alle rektorer i 2009 oplyst, at man på deres skole følger systematisk op på resultaterne fra såvel de nationale prøver som fra kortlægningsprøverne. For de nationale prøver gælder dette i højere grad på 5. trin end på 8. trin.

De viste forskelle i tabel 35 underbygges af rektorernes svar på spørgsmål om, hvorvidt man på deres skole har fastlagte rutiner dels for evaluering af skolens kvalitet ud over hvad der er obligatorisk i forbindelse med NKVS, dels for opfølgning af sådanne resultater (jf. tabel 36).

Tabel 36. Skoler hvor man har fastlagte rutiner for evaluering af skolens kvalitet ud over, hvad der er obligatorisk i forbindelse med NKVS, og for opfølgning af resultater herfra.

Svar fra rektorer i 2009 opdelt efter, om rektorerne er enige eller uenige i, at kommunen har været en god støtte i skolens bestræbelser på at få mest muligt ud af NKVS.

Procent.

Skolen har fastlagte rutiner for:*	Kommunen har været en god støtte**		Antal
	Enig	Uenig	
Evaluering af skolens kvalitet	75	58	307
Opfølgning af resultater fra evaluering af skolens kvalitet	82	60	298

* Svar ved en af de to første svarmuligheder på en skala med 6 trin og yderpunkterne "I meget høj grad" og "Ikke i det hele taget".

** Svarene er angivet på en skala med 6 trin og yderpunkterne "Helt enig" og "Helt uenig". "Enig" og "Uenig" viser svar ved summen af de to yderste svarmuligheder.

Det ses, at 75 % af de rektorer, der er enige i, at kommunen har været en god støtte, oplyser, at man på deres skole har fastlagte rutiner for evaluering af skolens kvalitet. Det tilsvarende antal for de rektorer, der er uenige i, at kommunen har været en god støtte, udgør 58 %. Ved spørgsmålet om der på skolen er fastlagte rutiner for opfølgning af resultater fra evaluering af skolens kvalitet, er de tilsvarende andele henholdsvis 82 % og 60 %. I begge tilfælde er forskellene statistisk signifikante på 1 % niveauet målt med en chi-square test.

Generelt har 70 % af alle skoler i undersøgelserne efter rektorernes oplysning fastlagte rutiner for evaluering af skolens kvalitet, ud over hvad der er obligatorisk i forbindelse med NKVS, og 77 % har fastlagte rutiner for opfølgning af resultater herfra. Dette harmonerer ganske pænt med, at omkring to tredjedele af kommunerne har oplyst, at man ved stort set samtlige

skoler i kommunen har fastlagte rutiner både for evaluering af skolernes kvalitet og for opfølgning af resultater fra en sådan evaluering.

Rektorerne vurderer af i hvor høj grad man har kunnet bruge resultater fra NKVS hænger også sammen med den støtte, man får fra kommunen (jf. tabel 37).

Tabel 37. Har skolen kunnet bruge resultaterne fra de nationale prøver fra 2008?

Svar fra rektorer i 2009 på skoler, som i høj grad har kunnet bruge disse resultater, opdelt efter, om rektorerne er enige eller uenige i, at kommunen har været en god støtte i skolens bestræbelser på at få mest muligt ud af NKVS.

Procent.

Skolen har i høj grad kunnet bruge de nationale prøver fra 2008 til nedenstående:*	Kommunen har været en god støtte**	
	Enig	Uenig
At vurdere den enkelte elevs faglige udvikling	68	39
At forbedre undervisningen	61	37
At fremme tilpasset oplæring	56	34
Som grundlag for lærernes samarbejde om planlægning af undervisningen	52	29
Ved tilbagemelding til forældrene om elevernes faglige udvikling	66	53
At styrke lærernes opmærksomhed om de faglige elementer i fagene	67	48
At give grundlag for vurdering af kvaliteten af skolens arbejde	57	31

* Svar ved en af de to første svarmuligheder på en skala med 6 trin og yderpunkterne "I meget høj grad" og "Ikke i det hele taget".

** Svarene er angivet på en skala med 6 trin og yderpunkterne "Helt enig" og "Helt uenig". "Enig" og "Uenig" viser svar ved summen af de to yderste svarmuligheder.

Forskellene mellem rektorerne svar, afhængig af om de er enige eller uenige i, at kommunen har været en god støtte, er i alle tilfælde statistisk signifikante på mindst 1 % niveauet testet med en chi-square test.

Der er fundet tilsvarende sammenhænge mellem brugen af resultater fra NKVS og den oplevede støtte fra kommunen ved en række andre spørgsmål. Det gælder spørgsmål både om brugen af de nationale prøver og kortlægningsprøverne samt om virkningerne af NKVS taget som helhed.

Sammenfattet er der således ingen tvivl om, at der er tydelige sammenhænge mellem rektorernes oplevelse af støtte fra kommunen og deres vurdering af brugen af resultater fra NKVS. Sammenhængen viser, at jo større støtte fra kommunen, jo bedre opfølgning af resultater og jo større nytte af resultaterne. Det betyder naturligvis ikke, at man uden videre kan slutte, at det er støtten fra kommunen, der er årsag til den større nytte af resultaterne fra NKVS, selv om dette på den anden side virker sandsynligt. Resultaterne fra interviewundersøgelserne kaster i nogen grad lys over dette.

Uddybende resultater fra interviewundersøgelserne

På forvaltningsniveau/etatsniveau arbejder man i de kommuner, vi har besøgt, systematisk med at støtte skolerne i brugen af resultater fra NKVS, ikke mindst hvad angår brugen af de nationale prøver. Man støtter skolerne i bestræbelserne for en hensigtsmæssig udnyttelse blandt andet ved at afholde forskellige former for kurser og i det hele taget ved i et samarbejde med skolerne at få afklaret de gensidige forventninger. I en af kommunerne er skolerne blevet bedt om at fremsende specifikke ønsker til skoleetaten med hensyn til, hvilken støtte skolen har brug for. Der laves så en samarbejdskontrakt med hver skole, og der afholdes månedlige møder med skolelederne. Skolerne i denne kommune indsender oplysninger om, hvor mange elever der ligger under 'bekymringsgrænsen' på forskellige områder, og eventuelle tiltag i den forbindelse drøftes med skolen. I denne kommune afholdes årlige skolebesøg, hvor skolerne blandt andet redegør for, hvad de har gjort for at følge op på aftaler indgået med skoleetaten.

Generelt er man fra de besøgte skolers side godt tilfreds med samarbejdet med skoleforvaltningen/skoleetaten, og der fremhæves i den forbindelse især tre forhold:

- Skolerne er generelt glade for tydelige og konkrete udmeldinger fra skoleforvaltningen/skoleetaten. Man har de seneste år oplevet forbedringer, hvad dette angår, i retning af at samarbejdet har fået en mindre generel karakter og i højere grad er blevet konkretiseret, så det er blevet mere tydeligt, hvad indsatsen skal dreje sig om. Rektor på en skole nævner fx, at "klare forventninger er gode at arbejde med, men alt for bastante forventninger kan mindske skolens handlfrihed."

- Det ønskes fra skolerne, at den kontrol, der udøves fra skoleforvaltningen/skoleetat, kombineres med en reel støtte til skolen. Rektorerne ved de besøgte skoler oplever, at dette er tilfældet, hvad man finder positivt.
- Det er i høj grad ledelsen på den enkelte skole, der videreformidler og implementerer de indspil, skolen får fra skoleforvaltningen/skoleetaten. Denne opgave tages meget alvorligt på de skoler, vi har besøgt, og det tyder på, at blandt andet arbejdet i lærerteam kan være en hjælp i denne sammenhæng.

Generelt ser det ud til, at en løbende kontakt mellem skole og skoleforvaltning/skoleetat, herunder en gensidig afstemning af forventninger til hinanden, er en væsentlig forudsætning for at godt udbytte af kommunens bestræbelser for at støtte skolerne.

Lærernes oplevelse af støtte fra kommunen

Vi har også foretaget en analyse af lærernes svar på tilsvarende spørgsmål som foran er omtalt for rektorerne vedkommende. Der er her taget udgangspunkt i en opdeling af skolerne efter, hvor enig eller uenig rektor ved skolen er i, at skolen har fået god støtte fra kommunen. Derefter har vi set på, hvordan lærerne på disse skoler har svaret. En sådan analyse af lærernes svar viser ikke tilsvarende forskelle som hos rektorerne. Der kan være flere grunde til, at det forholder sig sådan. En mulighed kan være, at rektorerne via støtten fra kommunen har fået et godt overblik over, hvordan man styringsmæssigt kan bruge resultaterne, men at lærerne ikke har mærket støtten fra kommunen, når de skulle bruge resultaterne i undervisningen. Resultaterne fra interviewundersøgelserne underbygger i nogen grad en sådan tolkning. Her er det tydeligt kommet frem, at mange lærere gerne ville have mere hjælp til, hvordan de konstruktivt kan bruge resultaterne ikke mindst fra de nationale prøver. I den forbindelse har man som tidligere omtalt efterlyst mere differentierede tilbagemeldinger om de enkelte elevers resultater ved de nationale prøver.

Hvis man ud fra de foreliggende resultater skal besvare spørgsmålet, om støtte fra kommunen har haft betydning for brugen af resultaterne fra NKVS, må svaret blive, at det ser ud til, at støtte fra kommunen på mange skoler efter rektorerne vurdering har haft en positiv betydning for brugen af NKVS, men at lærerne ikke direkte mærker denne støtte. Jf. også foran omtalte resultater fra interviewundersøgelserne.

5.7 Skolekulturens betydning for brugen af NKVS

I undersøgelserne i både 2006 og 2009 indgår en række spørgsmål om kulturen på skolerne. Årsagen til at inddrage spørgsmål om skolekulturen i undersøgelserne i 2006 var, at det i andre undersøgelser er påvist, at skolens kultur har stor betydning for, hvordan man forholder sig til input såvel udefra som fra kolleger og ledelse, og dermed i hvor høj grad sådanne påvirkningsmuligheder får betydning for udviklingen på skolen. Dermed vil også de muligheder, NKVS stiller til rådighed, kunne blive brugt i forskellig grad afhængig af den kultur, der er på den enkelte skole. Dette underbygges blandt andet i en undersøgelse om evaluering af kvalitetsudvikling i grundskolen (Dahl, Klewe og Skov, 2004). Her fandt man meget store og systematiske forskelle mellem norske skoler på en lang række områder af betydning for kvalitetsudviklingen afhængig af den kultur, der var fremherskende på skolerne. Man skelnede i disse undersøgelser mellem såkaldt ”kollektivt” orienterede skoler og ”individuel” orienterede skoler. De ”kollektivt” orienterede skoler var defineret ud fra, at der på disse skoler var et mere omfattende samarbejde mellem lærerne indbyrdes og mellem lærerne og skolens ledelse, end tilfældet var på de ”individuel” orienterede skoler, ligesom der på de ”kollektivt” orienterede skoler var større enighed blandt lærerne og mellem lærerne og skolens ledelse om, i hvilken retning skolen skulle udvikles.

Undersøgelser i 2006

For operationelt at kunne definere skolekulturen blev der til undersøgelserne i 2006 dannet et indeks, der kunne bruges til at angive skolernes placering på en skala med polerne ”individuel” orienteret og ”kollektivt” orienteret. En given værdi af indekset kan derfor fortolkes som skolens ’grad af kollektivism’ eller skolens ’grad af individualisme’ afhængigt af, hvilket fortegn man vælger. Ved hjælp af denne opdeling af skolerne blev det undersøgt, om svarene på en række spørgsmål til rektorer og lærere om NKVS hang sammen med skolens kultur.

Det nævnte indeks til opdeling af skolerne blev konstrueret alene på grundlag af rektorernes svar ud fra den forudsætning, at det er skolen som helhed, der skal karakteriseres. Når lærernes svar ikke blev brugt ved dannelsen af indekset, skyldtes det, at lærerne i undersøgelsen blev udvalgt således, at der kun skulle deltage forholdsvis få lærere fra hver skole for at sikre, at lærerbesvarelsen kom til at omfatte tilstrækkeligt mange skoler. Det ville dermed være usikkert, i hvilken grad lærerbesvarelsen fra en skole ville være dækkende for skolen som helhed.

Følgende spørgsmål til rektorerne dannede grundlag for konstruktionen af det foran omtalte indeks:

Spørgsmål til besvarelse på en 6-gradet skala med yderpunkterne ”helt enig” og ”helt uenig”:

- På min skole har vi en kultur for at dele kompetence lærerne imellem
- På min skole er der en fælles holdning blandt lærerne til, i hvilken retning skolen skal udvikles
- På min skole er der en kultur, hvor folk gør som de vil
- På min skole er der en kultur, som siger, at det er vanskeligt at gøre ting anderledes, end vi har gjort før
- På min skole føler alle sig forpligtet til at realisere fælles mål
- På min skole har lærerne og skolens ledelse en fælles holdning til, i hvilken retning skolen skal udvikles.

Spørgsmål til besvarelse på en 6-gradet skala med yderpunkterne ”i høj grad” og ”i ringe grad”:

- Har skolens ledelse delegeret ansvar til team, når det gælder ansvar for gennemførelse af undervisningen?
- I hvilken grad er skolen præget af vilje til samarbejde?

Spørgsmål til besvarelse på en 6-gradet skala med yderpunkterne ”alle lærerne” og ”ingen af lærerne”:

- Har lærerne på din skole i løbet af det seneste år deltaget i kompetenceudvikling gennem netværk/samarbejde i grupper på skolen?

Svaret på et spørgsmål fik tildelt scoren 1, hvis det enten udtrykte enighed (ved de to ’vendte’ spørgsmål nr. 3 og 4 uenighed), i høj grad eller mange af lærerne, mens det ellers fik tildelt scoren 0. Da der indgår i alt 9 spørgsmål i indekset, kunne en skole maksimalt få en score på 9 points. Skoler med et højt pointtal blev defineret som mere kollektivt orienterede end skoler med et lavt pointtal. Der blev derefter for hver skole foretaget analyser af såvel rektorenes som lærernes svar på de øvrige spørgsmål i undersøgelserne for at se, hvordan disse svar varierede afhængig af skolens kultur. Disse analyser viste følgende om rektorenes vurdering:

På de kollektivt orienterede skoler var der sammenlignet med de individuelt orienterede skoler:

- I højere grad fastlagte rutiner for evaluering af skolens kvalitet
- En højere grad af systematisk opfølgning af resultater fra NKVS

- En højere grad af inddragelse af elever og forældre i evaluering og opfølgning af resultater fra evaluering af skolens virksomhed
- En mere positiv vurdering af den betydning en række nærmere definerede evalueringsværktøjer og metoder har haft for forbedring af elevernes læringsresultater (bl.a. løbende intern evaluering i form af samtale og iagttagelse i undervisningen, forberedte elevsamtaler og konferencesamtaler med foresatte)

Det viste sig desuden, at rektorerne på de individuelt orienterede skoler i langt højere grad end rektorer på de kollektivt orienterede skoler ønskede, at deres skole var mere ændringsorienteret, end det var tilfældet. Det viste sig også, at andelen af kollektivt orienterede skoler var betydeligt højere i de rene barneskoler end i rene ungdomsskoler og kombinerede skoler. (Jf. i øvrigt Kvåle, Langfeldt og Skov, 2008).

Undersøgelser i 2009

I undersøgelseerne i 2009 er der gennemført tilsvarende analyser som beskrevet foran. De er gennemført med et indeks, der er dannet på samme måde som i 2006 og med stort set samme spørgsmål til konstruktion af indekset.

I det følgende redegøres for resultaterne fra 2009, og der er foretaget sammenligninger med tilsvarende resultater fra 2006, hvor det er muligt. Af hensyn til spørgeskemaernes længde indgik der ikke i 2009 spørgsmål om, hvilke persongrupper på den enkelte skole, der havde været involveret i evaluering og opfølgning af resultater fra evaluering. Resultaterne fra 2006 er imidlertid så markante, at det er sandsynligt, at de ville kunne genfindes i 2009.

Også i 2009 er skolerne opdelt i tre grupper på grundlag af rektorernes svar: 1) Den andel af skolerne, der er mest kollektivt orienteret, 2) Den andel, der er mest individuelt orienteret, og 3) Den andel, der placerer sig derimellem. (En mere uddybende beskrivelse findes i kapitlet om metoder og analyser). I de følgende beskrivelser er vist, hvordan rektorerne i de to ydergrupper har svaret på en række spørgsmål i 2009.

Forskelle med hensyn til rutiner for evaluering af skolens kvalitet

I tabel 38 ses, hvor mange skoler der i 2006 og 2009 havde fastlagte rutiner for evaluering af skolens kvalitet.

**Tabel 38. Er der fastlagte rutiner for evaluering af den enkelte skoles kvalitet?
Vurdering fra rektorer i 2006 og 2009 opdelt efter skolekultur.
Procent.**

	Ja	Nej	Antal skoler
<i>2006:</i>			
Kollektivt orienterede skoler	72	28	137
Individuelt orienterede skoler	58	42	144
<i>2009:</i>			
Kollektivt orienterede skoler	74	26	190
Individuelt orienterede skoler	62	38	118

Forskellene er statistisk signifikante på 5 % niveauet (chi-square test)

I både 2006 og 2009 er der betydeligt flere kollektivt orienterede skoler end individuelt orienterede skoler, der har fastlagte rutiner for evaluering af skolens kvalitet. Der er dog et flertal også blandt de individuelt orienterede skoler, der har fastlagt sådanne kriterier.

Forskelle med hensyn til, i hvor høj grad resultater fra evaluering bliver fulgt op på den enkelte skole

Der er markante forskelle afhængig af den herskende skolekultur i rektorernes svar på spørgsmål om, i hvor høj grad der på skolen bliver fulgt systematisk op på resultater fra NKVS (jf. tabel 39 - 41).

**Tabel 39. I hvilken grad bliver resultaterne fra de nationale prøver systematisk fulgt op på den enkelte skole?
Vurdering fra rektorer i 2006 og 2009 opdelt efter skolekultur.
Procent.**

Opfølgning af resultater fra de nationale prøver	I meget høj grad			Ikke i det hele taget			Antal skoler
<i>2006:</i>							
Kollektivt orienterede skoler	9	32	23	18	11	7	139
Individuelt orienterede skoler	4	19	20	24	23	10	144
<i>2009:</i>							
Læsn. på norsk, 5. trin:							
Kollektivt orient. skoler	33	41	19	5	2	0	166
Individuelt orient. skoler	8	47	33	9	2	2	101
Regning, 5. trin:							
Kollektivt orient. skoler	30	41	21	6	2	0	165
Individuelt orient. Skoler	7	47	32	9	2	2	99
Læsn. på engelsk, 5. trin:							
Kollektivt orient. skoler	25	46	22	5	2	0	166
Individuelt orient. skoler	8	45	35	7	3	2	98

Alle forskelle er statistisk signifikante på 1 % niveauet (chi-square test)

Tabel 39 viser statistisk signifikante forskelle i både 2006 og 2009 mellem kollektivt orienterede skoler og individuelt orienterede skoler med hensyn til, i hvor høj grad man følger systematisk op på resultaterne fra de nationale prøver. Fx synes 74 % af rektorerne ved de kollektivt orienterede skoler i 2009, at man i høj grad har fulgt systematisk op på de nationale prøver i læsning på norsk på 5. trin, mens 55 % af rektorerne ved de individuelt orienterede skoler har denne opfattelse.

I 2006 var spørgsmålet om opfølgning af de nationale prøver formuleret generelt uden specifik angivelse af fag og trin, mens det i 2009 blev formuleret, så det gjaldt de tre områder læsning på norsk, regning og læsning på engelsk på både 5. og 8. trin. 8. trin indgår ikke i tabellen, idet der ikke er forskelle mellem de to skolekulturer, hvad angår systematisk opfølgning på dette trin. Som tidligere beskrevet er der generelt en tydelig tendens i vurderingerne fra både kommuner, rektorer og lærere i retning af, at man i højere grad har fulgt systematisk op på resultater fra prøverne på 5. trin end på 8. trin. Dette kan muligvis have påvirket sammenligningen mellem de to skolekulturer.

Tabel 40 viser helt samme tendens, hvad angår opfølgning af resultater fra kortlægningsprøverne. Her ses fx, at 77 – 78 % og cirka 60 % af rektorerne ved henholdsvis kollektivt orienterede skoler og individuelt orienterede skoler i 2009 vurderer, at man i høj grad har fulgt systematisk op på resultaterne fra prøverne fra 2008 (jf. tabel 40).

**Tabel 40. I hvilken grad bliver resultaterne fra kortlægningsprøverne systematisk fulgt op på den enkelte skole?
Vurdering fra rektorer i 2006 og 2009 opdelt efter skolekultur.
Procent.**

Opfølgning af resultater fra kortlægningsprøverne	I meget høj grad			Ikke i det hele taget			Antal skoler
<i>2006:</i>							
Kollektivt orienterede skoler	45	37	9	7	2	0	139
Individuelt orienterede skoler	20	42	24	10	4	0	137
<i>2009:</i>							
Læsning på norsk, 2. trin:							
Kollektivt orient. skoler	37	40	16	5	1	0	153
Individuelt orient. skoler	11	52	24	10	2	1	92
Regning, 2. trin:							
Kollektivt orient. skoler	35	43	16	5	1	0	147
Individuelt orient. skoler	9	51	27	10	2	1	91

Alle forskelle er statistisk signifikante på 1 % niveauet (chi-square test)

I tabel 41 ses helt tilsvarende forskelle for Elevundersøgelsen som foran beskrevet for de nationale prøver og kortlægningsprøverne.

**Tabel 41. I hvilken grad bliver resultaterne fra Elevundersøgelserne systematisk fulgt op på den enkelte skole?
Vurdering fra rektorer i 2006 og 2009 opdelt efter skolekultur.
Procent.**

Opfølgning af resultater fra Elevundersøgelserne	I meget høj grad			Ikke i det hele taget			Antal skoler
<i>2006:</i>							
Kollektivt orienterede skoler	20	35	22	13	7	3	136
Individuelt orienterede skoler	11	27	32	17	12	1	139

2009:							
På 7. trin:							
Kollektivt orient. skoler	16	33	28	12	9	1	141
Individuelt orient. skoler	7	29	48	11	4	1	82
På 10. trin:							
Kollektivt orient. skoler	16	36	36	7	5	0	44
Individuelt orient. skoler	6	25	44	13	13	0	48

Forskellene i 2006 og for 7. trin i 2009 er statistisk signifikante på 5 % niveauet (chi-square test).

Forskelle med hensyn til virkningerne af NKVS

Med de fundne forskelle med hensyn til opfølgning af resultater fra evaluering må man forvente at finde tilsvarende forskelle, når det drejer sig om virkningerne af evaluering. Dette er derfor undersøgt, og ved de fleste af spørgsmålene om virkningerne af de forskellige elementer i NKVS er der da også fundet forskelle i rektorernes vurdering afhængig af, hvor kollektivt skolen er orienteret. På de kollektivt orienterede skoler er der sammenlignet med de individuelt orienterede skoler således efter rektorernes vurdering:

- En mere positiv vurdering af, hvad man har kunnet bruge de nationale prøver til
- En mere positiv vurdering af, hvad man har kunnet bruge kortlægningsprøverne til
- En mere positiv vurdering af den nytte skolen har haft af Forældreundersøgelsen
- En mere positiv vurdering af den nytte skolen har haft af Læreundersøgelsen
- En mere positiv vurdering af, hvad en række evalueringværktøjer og metoder ud over, hvad der indgår i NKVS, har kunnet bruges til (fx løbende intern evaluering i form af bl.a. samtale og iagttagelse i undervisningen, vurdering af hjemmearbejde, forberedte elevsamtaler og konferencesamtaler med foresatte)
- En mere positiv vurdering af, hvad NKVS som helhed har bidraget med.

Som illustration vises i tabel 42 rektorernes stillingtagen til den betydning, NKVS set under ét har haft på en række forhold.

**Tabel 42. Hvor enig er rektorerne i, at NKVS set under ét har haft nedenstående virkninger?
Vurdering fra rektorer i 2009 opdelt efter skolekultur.
Procent.**

NKVS har:	Helt enig			Helt uenig			Antal skoler
Skabt større åbenhed om skolens arbejde							
Kollektivt orient. skoler	23	36	20	13	5	3	187
Individuelt orient. skoler	10	34	35	15	3	4	104
Tydeliggjort den enkelte lærers ansvar for elevernes udvikling							
Kollektivt orient. skoler	27	35	20	11	4	3	187
Individuelt orient. skoler	8	31	41	13	3	4	104
Givet mulighed for at evaluere centrale aspekter ved oplæringen							
Kollektivt orient. skoler	26	33	27	8	5	2	186
Individuelt orient. skoler	9	36	36	12	3	5	103
Fremmet brugen af tilpasset oplæring							
Kollektivt orient. skoler	9	32	31	15	9	4	185
Individuelt orient. skoler	2	14	50	22	6	6	104
Fremmet det kollegiale samarbejde om pæd. spørgsmål							
Kollektivt orient. skoler	9	24	32	20	8	7	186
Individuelt orient. skoler	0	20	40	33	4	3	102
Ændret lærernes tænkning om, hvordan man kan skabe kvalitet i undervisningen							
Kollektivt orient. skoler	12	38	27	15	5	3	186
Individuelt orient. skoler	4	21	45	21	5	4	103

Fremmet samarbejdet mellem hjem og skole							
Kollektivt orient. skoler	4	19	37	22	10	8	185
Individuelt orient. skoler	0	11	42	35	7	5	102
Overset vigtige aspekter ved skolens ansvar for elevernes oplæring							
Kollektivt orient. skoler	8	20	18	19	20	15	178
Individuelt orient. skoler	5	13	32	24	18	8	100

Alle forskelle er statistisk signifikante på mindst 5 % niveauet (chi-square test)

Tabel 42 viser blandt andet, at 59 % af rektorerne ved de kollektivt orienterede skoler er enige i, at NKVS har givet mulighed for at evaluere centrale aspekter ved elevernes oplæring. 45 % af rektorerne ved de individuelt orienterede skoler har samme vurdering. Der er tilsvarende forskelle ved alle de øvrige spørgsmål i tabellen.

Forskelle i holdningen til hvad evaluering bør kunne bruges til

Som en naturlig følge af foranstående resultater har vi også analyseret, om der er forskelle i rektorerne holdning afhængig af skolekultur til, hvad de nationale prøver og kortlægningsprøverne bør kunne bruges til, og om der bør udvikles kortlægningsprøver i læsning på norsk, matematik og læsning på engelsk på 6. og 9. trin. Disse resultater fremgår af tabel 43 - 45.

Selv om der hos alle rektorer er stor opbakning om, at de nationale prøver bør kunne bruges til de i tabel 43 nævnte formål, kan der alligevel påvises en forskel i retning af, at opbakningen er endnu større hos rektorer på de kollektivt orienterede skoler. Denne forskel viser sig især ved antallet af rektorer, der har erklæret sig "helt enig" (jf. tabel 43).

**Tabel 43. Hvor enig er man i, at de nationale prøver bør kunne bruges til nedenstående?
Vurdering fra rektorer i 2009 opdelt efter skolekultur. Procent.**

Nationale prøver bør kunne bruges til:	Helt enig						Helt uenig	Antal skoler
At vurdere den enkelte elevs faglige udvikling								
Kollektivt orient. skoler	60	25	11	3	1	0	189	
Individuelt orient. skoler	41	39	14	1	3	2	135	
At forbedre undervisningen								
Kollektivt orient. skoler	56	31	9	4	0	0	188	
Individuelt orient skoler	36	45	13	3	2	1	135	
At fremme tilpasset oplæring								
Kollektivt orient. skoler	54	29	12	3	1	0	188	
Individuelt orient. skoler	34	34	18	12	1	1	134	
Som grundlag for lærernes samarbejde om planlægning af oplæringen								
Kollektivt orient. skoler	40	35	19	4	2	1	188	
Individuelt orient. skoler	22	32	34	10	1	1	134	
Ved tilbagemeldinger til forældre om el's fagl. udvikl.								
Kollektivt orient. skoler	53	32	11	3	1	0	188	
Individuelt orient. skoler	29	42	22	5	1	0	134	
Til at styrke lærernes opmærksomhed om de faglige elementer i fagene								
Kollektivt orient. skoler	53	34	11	2	1	0	188	
Individuelt orient. skoler	31	45	16	6	1	1	134	

Alle forskelle er statistisk signifikante på 1 % niveauet (chi-square test)

I tabel 44 ses tilsvarende forskelle afhængig af skolekultur med hensyn til, hvad kortlægningsprøverne bør kunne bruges til.

**Tabel 44. Hvor enig er man i at lærerne bør kunne bruge kortlægningsprøverne til nedenstående?
Vurdering fra rektorer i 2009 opdelt efter skolekultur. Procent.**

Kortlægningsprøver bør kunne bruges til:	Helt enig			Helt uenig			Antal skoler
At vurdere den enkelte elevs faglige udvikling							
Kollektivt orient. skoler	82	14	4	1	0	0	190
Individuelt orient. skoler	55	37	5	2	2	0	125
At forbedre undervisningen							
Kollektivt orient. skoler	75	19	6	1	0	0	190
Individuelt orient. skoler	50	34	12	2	2	0	125
At fremme tilpasset oplæring							
Kollektivt orient. skoler	77	17	6	0	0	0	189
Individuelt orient. skoler	45	38	14	2	1	0	125
Ved tilbagemeldinger til forældre om el's fagl. udvikl.							
Kollektivt orient. skoler	77	19	4	0	0	0	189
Individuelt orient. skoler	49	38	9	2	2	0	124
At styrke lærernes opmærksomhed om de faglige elementer i fagene							
Kollektivt orient. skoler	76	19	5	0	0	0	189
Individuelt orient. skoler	45	38	13	2	2	0	125

Alle forskelle er statistisk signifikante på 1 % niveauet (chi-square test)

Som en naturlig følge af de foran omtalte forskelle er der også flere rektorer ved de kollektivt orienterede skoler end ved de individuelt orienterede skoler, der er enige i, at der bør udvikles kortlægningsprøver i læsning på norsk, matematik og læsning på engelsk på både 6. og 9. trin. Som tabellen viser, og som det tidligere er beskrevet, er det imidlertid en udbredt holdning blandt alle rektorer, at der bør udvikles sådanne prøver (jf. tabel 45).

Tabel 45. Hvor enig er man i, at der bør udvikles kortlægningsprøver på 6. og 9. trin på nedenstående områder? Vurdering fra rektorer i 2009 opdelt efter skolekultur. Procent.

Der bør udvikles kortlægningsprøver i:	Helt enig			Helt uenig			Antal skoler
<i>6. trin:</i>							
Læsning på norsk							
Kollektivt orient. skoler	64	16	8	1	4	8	185
Individuelt orient. skoler	43	28	11	7	2	9	120
Matematik							
Kollektivt orient. skoler	64	15	8	1	4	8	184
Individuelt orient. skoler	43	28	12	6	2	9	118
Læsning på engelsk							
Kollektivt orient. skoler	62	15	10	1	4	9	185
Individuelt orient. skoler	43	29	11	6	3	9	119
<i>9. trin:</i>							
Læsning på norsk							
Kollektivt orient. skoler	64	16	7	1	3	8	138
Individuelt orient. skoler	47	24	12	8	1	7	98
Matematik							
Kollektivt orient. skoler	64	15	7	1	3	9	137
Individuelt orient. skoler	48	23	14	6	1	7	98
Læsning på engelsk							
Kollektivt orient. skoler	62	15	10	1	3	9	137
Individuelt orient. skoler	47	24	12	8	1	7	98

Alle forskelle er statistisk signifikante på 1 % niveauet (chi-square test)

Til foranstående kommer, at rektorerne ved de kollektivt orienterede skoler i højere grad end rektorerne ved de individuelt orienterede skoler har indtryk af, at forældrene er positivt indstillet til NKVS.

Tilsvarende forskelle hos lærerne

Foranstående resultater om forskelle afhængig af skolens kultur bygger som tidligere nævnt på et indeks til opdeling af skolerne konstrueret på grundlag

af rektorenes besvarelser, og det er også rektorenes svar, der danner grundlag for de viste forskelle afhængig af skolekulturen.

Som uddybning af disse resultater redegøres i det følgende for lærernes besvarelser opdelt efter skolekultur. Denne opdeling er foretaget på samme måde som for rektorerne ved dannelsen af et indeks ud fra lærernes svar på tilsvarende spørgsmål, som blev brugt til dannelsen af indeks for rektorerne. I den forbindelse bemærkes, at lærerne som tidligere nævnt blev udvalgt således, at der skulle deltage forholdsvis få lærere fra hver skole for at sikre, at lærerbesvarelserne kom til at omfatte tilstrækkeligt mange skoler. Det er dermed mere usikkert end hos rektorerne, i hvilken grad lærerbesvarelserne fra en skole er dækkende for hele skolen. Til trods herfor finder vi på en række områder tilsvarende forskelle afhængig af skolekulturen, som er beskrevet foran for rektorenes vedkommende.

Hvad angår forskelle med hensyn til evaluering af skolens kvalitet og opfølgning af resultater fra en sådan evaluering, viser det sig fx, at man efter lærernes vurdering i højere grad foretager evaluering af skolens kvalitet på de kollektivt orienterede skoler, ligesom man i højere grad også følger op på resultaterne fra evalueringen på disse skoler (jf. tabel 46).

Tabel 46. Er der fastlagte rutiner for evaluering af den enkelte skoles kvalitet og for opfølgning af resultater herfra? Vurdering fra lærere i 2009 opdelt efter skolekultur. Procent.

Er der fastlagte rutiner for:	Ja	Nej	Antal
Evaluering af skolens kvalitet:			
Kollektivt orienterede skoler	68	32	742
Individuelt orienterede skoler	41	59	554
Opfølgning af resultater fra evaluering af skolens kvalitet:			
Kollektivt orienterede skoler	73	27	720
Individuelt orienterede skoler	47	53	547

Forskellene er i begge tilfælde statistisk signifikante på 1 % niveauet (chi-square test)

Der er tilsvarende forskelle, hvad angår i hvilken grad resultaterne fra de nationale prøver i 2008 er blevet fulgt systematisk op, og i hvilken grad man har fulgt systematisk op på resultaterne fra Elevundersøgelsen i 2008.

Ved en del af de øvrige områder, er der fundet tilsvarende forskelle som vist foran for rektorernes vedkommende. Sammenfattet er lærernes svar således med til at underbygge de tidligere beskrevne forskelle i vurderingerne fra forskellige skolekulturer.

Til yderligere uddybning og dokumentation af foranstående resultater har vi undersøgt, om der er forskelle i lærernes svar afhængig af *rektorernes* vurdering af skolekulturen. Det vi siger, at vi har set på, hvad lærerne har svaret ved de skoler, som efter rektorernes vurdering er henholdsvis kollektivt orienteret og individuelt orienteret. Disse analyser viser, at:

- Der er stor overensstemmelse mellem rektorernes og lærernes vurdering af skolens kultur
- Der er tilsvarende systematiske forskelle som foran beskrevet, når man sammenligner lærernes besvarelser ved de skoler, som rektorerne har vurderet som henholdsvis kollektivt orienteret og individuelt orienteret.

Forskelle mellem skoletyper

I 2006 fandt vi, at andelen af kollektivt orienterede skoler var cirka dobbelt så stor på barneskoler (1. – 7. trin) som på ungdomsskoler (8. – 10. trin). Denne forskel finder vi igen i 2009, dog med den tilføjelse at andelen af individuelt orienterede skoler i 2009 er faldet markant, mens andelen af skoler i mellemgruppen (hverken kollektivt orienteret eller individuelt orienteret) er steget tilsvarende.

Selv om forskellen mellem skoletyper måske kan være med til at kaste lys over nogle af de tidligere beskrevne forskelle mellem kollektivt og individuelt orienterede skoler, kan disse forskelle ikke forklares alene ud fra forskelle mellem skoletyper. Det kan således være vanskeligt at begrunde, at skoletypen i sig selv skulle være afgørende for de omtalte forskelle mellem kollektivt og individuelt orienterede skoler, hvad angår blandt andet, om der er fastlagte rutiner for evaluering af skolens kvalitet og rutiner for opfølgning af resultater herfra, om resultaterne fra de nationale prøver og fra Elevundersøgelsen bliver systematisk fulgt op, samt at der er en mere positiv vurdering af i hvilken grad løbende intern evaluering i form af samtale og iagttagelse i undervisningen, vurdering af hjemmearbejde, forberedte elevsamtaler og andre evalueringstiltag har bidraget til at forbedre elevernes læringsudbytte.

Skolekulturen har ændret sig de seneste år

Med de foran omtalte markante forskelle mellem skolekulturer er det interessant at se på, om skolekulturen generelt har ændret sig de seneste år. Det

har vi analyseret,, idet vi har inddraget en række identiske spørgsmål herom i både 2006 og 2009 til rektorer og lærere.

De følgende sammenligninger af skolekulturen i 2006 og 2009 omfatter alene de skoler, der har deltaget i begge undersøgelser. Det vil sige, at det i stor udstrækning sandsynligvis er de samme rektorer, der har deltaget i begge undersøgelser. For lærerne forholder det sig anderledes. Selv om det er lærere fra de samme skoler, der har deltaget i både 2006 og 2009, er det usandsynligt, at der er tale om de samme personer, idet der som tidligere nævnt blev udtrukket et mindre antal lærere fra hver skole til at deltage. Tabel 47 viser rektorernes svar på nogle spørgsmål om skolekulturen, som indgik i både 2006 og 2009.

**Tabel 47. Hvor enig er du i følgende udsagn om din skole?
Vurdering fra rektorer ved de samme skoler i 2006 og 2009.
Procent.**

Udsagn om skolen:	Helt enig						Helt uenig						Antal	
Vi har en kultur for at dele kompetence lærerne imellem														
2006	21	30	37	8	4	0	171							171
2009	40	42	16	1	1	0	171							171
Der er en fælles holdning blandt lærerne om, i hvilken retning skolen skal udvikles														
2006	12	47	28	10	3	1	173							173
2009	23	47	27	3	1	0	173							173
Alle føler sig forpligtet til at realisere fælles mål														
2006	8	41	40	9	2	0	171							171
2009	14	50	32	4	1	0	171							171
Lærerne og skolens ledelse har en fælles holdning til, i hvilken retning skolen skal udvikles														
2006	14	50	28	6	2	0	169							169
2009	24	54	18	3	1	0	169							169

Alle forskelle er statistisk signifikante på mindst 5 % niveauet (chi-square test)

Som tabel 47 viser, er der tydelig forskel på rektorerne vurdering i 2006 og 2009. I 2006 var fx 51 % af rektorerne enige i, at man på deres skole havde en kultur for at dele kompetence lærerne imellem. I 2009 udgør det tilsvarende antal 82 %. De tilsvarende antal ved spørgsmålet om, hvorvidt der er en fælles holdning blandt lærerne om, i hvilken retning skolen skal udvikles, udgør henholdsvis 59 % i 2006 og 70 % i 2009. Der er tilsvarende forskelle ved de øvrige spørgsmål i tabellen.

Tabel 48 viser, at der også efter lærernes vurdering er sket en ændring fra 2006 til 2009 i opfattelsen af skolekulturen i retning af en mere kollektivt orienteret skolekultur. 40 % af lærerne i 2006 og 69 % af lærerne i 2009 synes fx, at man på deres skole har en kultur for at dele kompetence lærerne imellem. 38 % og 57 % af lærerne i henholdsvis 2006 og 2009 er enige i, at der på deres skole er en fælles holdning blandt lærerne om, i hvilken retning skolen skal udvikles. Der er tilsvarende forskelle ved de øvrige spørgsmål i tabellen. Som nævnt omfatter sammenligningerne mellem 2006 og 2009 de samme skoler i begge år. Selv om det næppe er de samme lærere, der indgår i de to undersøgelser, er det dermed de samme skoler, lærerne udtaler sig om (jf. tabel 48).

Tabel 48. Hvor enig er du i følgende udsagn om din skole? Vurdering fra lærere ved de samme skoler i 2006 og 2009. Procent.

Udsagn om skolen:	Helt enig			Helt uenig			Antal
Vi har en kultur for at dele kompetence lærerne imellem							
2006	15	25	31	16	10	2	831
2009	34	35	19	7	3	1	670
Der er en fælles holdning blandt lærerne om, i hvilke retning skolen skal udvikles							
2006	10	28	31	18	8	5	832
2009	20	37	28	9	3	3	667
Alle føler sig forpligtet til at realisere fælles mål							
2006	11	26	34	17	8	4	831
2009	16	35	28	14	5	3	668

Lærerne og skolens ledelse har en fælles holdning til, i hvilken retning skolen skal udvikles							
2006	13	27	33	16	7	4	830
2009	18	38	25	10	6	3	668
Rektor giver meget tilbagemelding til lærerne om det arbejde, de gør							
2006	4	17	25	20	23	11	822
2009	10	18	29	19	15	9	664

Alle forskelle er statistisk signifikante på 1 % niveauet (chi-square test)

En sammenligning mellem 2006 og 2009 med hensyn til, om skolens ledelse har delegeret ansvar til team, hvad angår planlægning og gennemførelse af undervisningen viser ingen forskelle. Det kan hænge sammen med, at der både i 2006 og 2009 var omkring 90 % af skolerne, der i høj grad foretog en sådan uddelegering.

5.8 Evaluering af brugen af NKVS set som helhed

I det foregående er beskrevet resultater omfattende evaluering af brugen af de forskellige elementer i NKVS. Det følgende indeholder resultater om virkningerne af NKVS set som helhed.

Tabel 49 viser kommuners, rektorers og læreres vurdering af de virkninger NKVS set under ét har haft på en række centrale områder. Der er fire områder, hvor især kommunerne er enige i, at NKVS har haft betydning. Det drejer sig om, at NKVS har:

- Skabt større åbenhed om skolens arbejde
- Givet mulighed for at evaluere centrale aspekter ved oplæringen
- Skabt øget pres på lærerne
- Tydeliggjort den enkelte lærers ansvar for elevernes udvikling.

Omkring 60 % af kommunerne og godt halvdelen af rektorerne er enige i, at NKVS har haft disse virkninger. Omkring en tredjedel af lærerne har samme opfattelse bortset fra spørgsmålet om, at NKVS har skabt øget pres på lærerne. Det er halvdelen af lærerne enige i.

De områder, hvor færrest er enige i, at NKVS haft betydning, drejer sig om, at NKVS har:

- Medført at eleverne er blevet mere motiverede for skolearbejdet
- Fremmet det kollegiale samarbejde om pædagogiske spørgsmål på skolen
- Fremmet samarbejdet mellem hjem og skole
- Stimuleret til brug af IKT i undervisningen
- Fremmet brugen af tilpasset oplæring.

Under en tredjedel af de adspurgte er enige i, at NKVS har haft disse virkninger – lidt færre lærere end rektorer og kommuner.

Tabel 49 viser også, at cirka 30 % af alle kommuner, rektorer og lærere er enige i, at NKVS har overset vigtige aspekter ved skolens ansvar for elevernes oplæring. Næsten lige så mange er uenige i dette. Interviewundersøgelserne giver ikke nogen tydelig forklaring på, hvilke aspekter der kan være tale om. Det betones imidlertid i disse undersøgelser, at brugen af resultater fra NKVS bør ske i et samarbejde med eleverne, og at NKVS primært drejer sig om elevernes faglige udvikling, herunder evaluering af læringsmiljøet. Der er ikke fremkommet resultater, der tyder på, at andre elementer bør inddrages i NKVS.

Det ses også, at omkring 40 % af alle kommuner og rektorer er enige i, at NKVS har ændret lærernes tænkning om, hvordan man kan skabe kvalitet i undervisningen. 18 % af lærerne har samme vurdering, mens 31 % af lærerne er uenige i det.

Ved de fleste af spørgsmålene i tabel 49 har relativt få erklæret sig uenig. Næsten halvdelen af lærerne er dog uenige i, at NKVS har medført, at eleverne er blevet mere motiverede for skolearbejdet, ligesom cirka en tredjedel er uenige ved nogle af de øvrige spørgsmål (jf. tabel 49).

**Tabel 49. Hvor enig er man i, at NKVS set under ét har haft nedenstående virkninger?
Vurderinger fra kommuner, rektorer og lærere i 2009.
Procent.**

NKVS har:	Helt enig			Helt uenig			Antal
Skabt større åbenhed om skolens arbejde							
Kommuner	33	31	25	7	4	0	257
Rektorer	16	35	27	14	5	3	534
Lærere	10	23	31	18	11	8	1229
Tydeliggjort den enkelte lærers ansvar for elevernes udvikling							
Kommuner	22	36	26	11	4	0	254
Rektorer	16	39	26	11	5	2	536
Lærere	10	25	29	18	11	7	1299
Givet mulighed for at evaluere centrale aspekter ved oplæringen							
Kommuner	27	37	25	8	3	0	256
Rektorer	17	36	31	9	4	2	534
Lærere	9	25	31	20	10	6	1271
Overset vigtige aspekter ved skolens ansvar for elevernes oplæring							
Kommuner	10	20	22	24	17	7	230
Rektorer	7	20	23	22	18	10	512
Lærere	11	16	27	25	14	7	1116
Skabt øget pres på lærerne							
Kommuner	20	42	21	11	4	2	259
Rektorer	23	35	23	11	5	2	534
Lærere	23	27	21	13	9	7	1328
Ændret lærernes tænkning om, hvordan man kan skabe kvalitet i undervisningen							
Kommuner	8	37	37	13	5	0	249
Rektorer	7	30	37	16	6	2	532
Lærere	4	14	27	24	15	16	1329
Stimuleret til brug af IKT i undervisningen							
Kommuner	6	26	37	17	13	1	245
Rektorer	9	23	31	22	12	4	533
Lærere	6	18	24	22	15	16	1311

Fremmet samarbejdet mellem hjem og skole							
Kommuner	5	23	41	21	9	1	244
Rektorer	2	17	38	26	11	5	532
Lærere	3	9	26	27	18	18	1279
Fremmet brugen af tilpasset oplæring*							
Rektorer	6	26	37	20	8	4	534
Lærere	5	18	27	22	14	14	1310
Medført at eleverne er blevet mere motiverede for skolearbejdet*							
Rektorer	1	9	35	29	18	8	527
Lærere	1	7	23	24	22	23	1277
Fremmet det kollegiale samarbejde om pædagogiske spørgsmål på skolen*							
Rektorer	4	24	37	23	8	4	533
Lærere	3	13	26	24	17	16	1297

* Dette spørgsmål indgik ikke i skemaet til kommunerne

Over halvdelen af alle kommuner og rektorer og 31 % af lærerne er enige i, at NKVS har medført, at lærerne har øget de faglige krav i undervisningen. Meget få kommuner og rektorer og 21 % af lærerne er uenige i det. Der ser således ud til at være en ganske stor wash-back effekt, hvad dette angår (Jf. tabel 50).

Tabel 50. Hvor enig er man i, at NKVS har medført, at lærerne har øget de faglige krav i undervisningen? Vurdering fra kommuner, rektorer og lærere i 2009. Procent.

Vurdering fra:	Helt enig			Helt uenig			Antal
Kommuner	14	37	41	5	2	0	259
Rektorer	16	39	33	7	4	1	557
Lærere	9	22	34	14	9	12	1491

Også på andre områder er der tale om tydelige wash-back effekter af NKVS. 41 – 52 % af rektorerne og cirka 30 % af lærerne er således enige i, at NKVS har medført, at:

- Lærerne har sat sig bedre ind i læreplanens krav til undervisningen
- Lærerne er blevet mere opmærksomme på de fagligt dygtigste elever
- Lærerne er blevet mere opmærksomme på de fagligt svageste elever.

Under 10 % af rektorerne og godt 20 % af lærerne har erklæret sig uenig i dette (jf. tabel 51).

**Tabel 51. Hvor enig er man i, at NKVS set under ét har medført nedsættelse for lærernes arbejde?
Vurdering fra rektorer og lærere i 2009.
Procent.**

NKVS har medført at lærerne:	Helt enig			Helt uenig			Antal
Har sat sig bedre ind i læreplanens krav til undervisningen							
Rektorer	15	37	33	9	4	2	557
Lærere	9	23	31	15	10	12	1491
Er blevet mere opmærksom på de fagligt dygtigste elever							
Rektorer	9	32	38	13	5	3	556
Lærere	8	22	32	15	10	13	1488
Er blevet mere opmærksom på de fagligt svageste elever							
Rektorer	12	35	33	11	6	3	553
Lærere	10	22	31	14	10	13	1467

Kommunernes og skolernes indtryk af forældrenes holdning til NKVS

Kommuner og skoler har generelt et positivt indtryk af forældrenes holdning til NKVS. Det gælder ikke mindst centralt givne eksamen, som omkring 80 % af alle kommuner og rektorer og 66 % af lærerne mener, at forældrene er positive overfor. Det gælder imidlertid også de nationale prøver og kortlægningsprøverne i læsning og regning på 2. trin, som et stort flertal mener, at forældrene vurderer som noget positivt. For lærernes vedkommende gælder dette ikke de nationale prøver, men der er dog 43 % af lærerne, der mener, at forældrene er positive over for disse prøver.

Det område, hvor færrest mener, at forældrene er positive, drejer sig om offentlighedsniveau på skoleniveau af resultater fra de nationale prøver. 31 – 34 % fra de tre persongrupper vurderer, at forældrene ville være positive over for det, mens næsten lige så mange har den modsatte opfattelse. Dette stemmer kun i nogen grad med forældreudsagn i interviewundersøgelserne. Forældrene er lidt tøvende i deres stillingtagen til dette, men generelt er indtrykket, at man efter forældrenes mening lige så godt kan offentliggøre resultaterne på

skoleniveau, da man alligevel ikke kan holde dem hemmeligt. Man er imidlertid opmærksom på, at en sådan offentliggørelse kan komme til at tegne et forkert billede af skolen, idet den ikke vil indeholde forklaringer om fx elevernes sociale baggrund eller andre forhold af betydning for resultaterne (jf. tabel 52).

**Tabel 52. Hvilket indtryk har kommuner og skoler af forældrenes holdning til nedenstående angående NKVS?
Vurdering fra kommuner, rektorer og lærere i 2009.
Procent.**

	Meget Positiv			Meget negativ			Antal
Nationale prøver							
Kommuner	17	47	27	7	2	0	238
Rektorer	17	38	28	13	3	1	541
Lærere	12	31	33	17	6	1	1192
Centralt given eksamen							
Kommuner	31	54	14	0	0	0	242
Rektorer	35	42	14	8	2	0	265
Lærere	24	42	21	10	2	1	776
Kortlægningsprøverne i læsning og regning på 2. trin							
Kommuner*							
Rektorer	27	45	21	7	1	0	460
Lærere	25	42	22	10	2	0	949
Elevundersøgelsen							
Kommuner*							
Rektorer	18	34	30	14	3	1	523
Lærere	15	33	29	17	5	1	1146
At resultaterne fra de nationale prøver offentliggøres på skoleniveau							
Kommuner	7	26	25	15	17	10	206
Rektorer	10	21	26	20	14	10	502
Lærere	9	25	27	18	11	11	1011

*Dette spørgsmål indgik ikke i skemaet til kommunerne

NKVS set i forhold til andre evalueringstiltag

Skolerne bruger en lang række evalueringstiltag ud over dem, der indgår i NKVS, og de tillægger dem stor betydning for arbejdet med udvikling af bedre læringsresultater for eleverne. Over 70 % af alle kommuner, rektorer og lærere har således i 2009 svaret, at følgende evalueringstiltag i høj grad har bidraget til bedre læringsresultater for eleverne:

1. Løbende intern evaluering i form af fx samtale og iagttagelse i undervisningen
2. Forberedte elevsamtaler
3. Konferencsamtaler med forældre
4. Andre faglige kortlægningsprøver, fx læsetest, ud over Uddannelsesdirektoratets kortlægningsprøver.

Hertil kommer, at cirka 60 % af alle rektorer og lærere mener, at vurdering af hjemmearbejde i høj grad har bidraget til bedre læringsresultater for eleverne (jf. tabel 53).

Tabel 53. I hvilken grad har følgende evalueringsværktøjer bidraget til at forbedre elevernes læringsresultater?

Vurdering fra kommuner, rektorer og lærere i 2009.

Procent.

Evalueringsværktøj	I meget høj grad			Ikke i det hele taget			Antal
Kundskabsprøver i regi af egen kommune/fylke							
Kommuner	8	31	30	9	7	15	253
Rektorer	10	30	29	9	6	16	512
Lærere	11	25	31	13	7	13	1313
Andre faglige kortlægningsprøver, fx læsetest							
Kommuner	19	56	18	5	2	0	257
Rektorer	26	54	17	2	1	1	550
Lærere	26	45	21	5	1	1	1432
Løbende intern evaluering i form af fx samtale og iagttagelse i undervisningen							
Kommuner	30	42	21	5	1	1	255
Rektorer	45	42	9	2	1	0	546
Lærere	45	35	14	4	1	1	1434

Mappevurdering							
Kommuner	11	28	30	17	8	6	252
Rektorer	13	29	30	15	5	8	514
Lærere	14	22	29	16	9	9	1368
Vurdering af hjemmearbejde							
Kommuner	8	36	41	11	3	0	255
Rektorer	16	43	28	10	3	0	548
Lærere	22	37	27	10	3	1	1432
Brugerundersøgelser blandt forældre							
Kommuner	4	21	37	23	11	4	254
Rektorer	5	20	33	21	14	7	539
Lærere	8	19	33	22	11	6	1409
Brugerundersøgelser blandt elever							
Kommuner	5	36	38	12	6	3	255
Rektorer	9	36	33	14	6	2	548
Lærere	10	26	34	17	8	5	1409
Kollegabaseret vurdering af undervisn.							
Kommuner	9	29	31	14	13	4	250
Rektorer	16	37	27	10	6	3	531
Lærere	16	29	28	13	7	7	1393
Forberedte elevsamtaler							
Kommuner	29	48	19	4	1	0	259
Rektorer	44	42	11	2	1	0	551
Lærere	32	40	20	7	1	1	1445
Konferencesamtale med forældre							
Kommuner	21	52	21	6	1	0	258
Rektorer	36	43	17	3	1	0	550
Lærere	30	42	21	6	1	0	1449

En sammenligning mellem svarene i 2006 og 2009 viser, at lærerne i 2009 har tillagt alle de i tabel 53 nævnte evalueringsværktøjer større betydning, end de gjorde i 2006. Det samme gælder rektorerne, hvad angår spørgsmålet om løbende intern evaluering i form af fx samtale og iagttagelse i undervisningen.

Der er tidligere i denne rapport beskrevet resultater, der viser positive vurderinger af brugen af de nationale prøver og kortlægningsprøverne fra 2008. Foranstående resultater viser imidlertid tydeligt, at også andre evalueringsformer har stor betydning. Den positive vurdering af den løbende interne

evaluering er i god overensstemmelse med internationale undersøgelser på dette område. I en publikation fra OECD hedder det således, at ”Quantitative and qualitative research on formative assessment has shown that it is perhaps one of the most important interventions for promoting high-performance ever studied.” (OECD, 2005).

Forberedte elevsamtaler er noget, der er blevet fremhævet meget markant i interviewundersøgelserne. Det vil blive omtalt særskilt senere i denne rapport.

Får lærerne tilbagemelding på deres arbejde?

NKVS handler, som det er fremgået, primært om evaluering af elevernes udvikling og deres læringsmiljø. Vi har imidlertid fundet det relevant at medtage et spørgsmål også om evaluering af lærernes arbejde ud fra den betragtning, at dette er et vigtigt element i kvlificering og udvikling i skolen og dermed et vigtigt redskab til at forbedre skolens kvalitet. Både rektorer og lærere er derfor i 2009 spurgt om, hvor enige de er i, at rektor giver meget tilbagemelding til lærerne på det arbejde, de gør. Svarene fremgår af tabel 54.

**Tabel 54. Rektor/jeg som rektor giver meget tilbagemelding til lærerne på det arbejde, de gør
Vurdering fra rektorer og lærere i 2009
Procent**

Vurdering fra:	Helt enig		Helt uenig				Antal
Rektorer	8	41	36	13	2	0	538
Lærere	10	19	26	19	17	8	1468

Tabellen viser primært, at

- Under halvdelen af alle rektorer og lærere er enige i, at rektor giver meget tilbagemelding til lærerne på det arbejde, de gør
- Betydeligt flere rektorer end lærere er enige i, at rektor giver meget tilbagemelding til lærerne på det arbejde, de gør
- 25 % af lærerne og stort set ingen rektorer er uenige i, at rektor giver meget tilbagemelding til lærerne på det arbejde, de gør.

Selv om der som tidligere nævnt er sket en positiv ændring fra 2006 til 2009 i lærernes vurdering af, om de får tilbagemelding fra rektor på deres arbejde, er det tankevækkende, at hver fjerde lærer i 2009 ikke oplever at få tilbagemelding fra deres rektor på det arbejde, de gør. Det er imidlertid i overens-

temmelse med resultater fra OECD's internationale studie af undervisning og læring (TALIS), som for Norges vedkommende omfatter 156 skoler og knap 2500 lærere på ungdomstrinnet, (OECD m.fl., 2009). I denne undersøgelse angiver 26 % af de norske lærere, at de ikke har modtaget vurdering eller tilbagemelding.

Af OECD's undersøgelse fremgår desuden, at et klart flertal af de norske lærere, som havde modtaget tilbagemelding på deres arbejde, opfattede tilbagemeldingen som både rimelig og nyttig for deres arbejde. Betydeligt færre syntes derimod, at tilbagemeldingen indeholdt forslag til forbedringer i arbejdet.

Disse resultater underbygges af, at omkring 70 % af de norske rektorer i OECD's undersøgelse har svaret, at de sjældent eller aldrig observerer undervisning i klasserummet, mens cirka 40 % sjældent eller aldrig giver råd til lærerne om, hvordan de kan forbedre deres undervisning.

Lærerne blev stillet de samme to spørgsmål som rektorerne, og hovedindtrykket er, at lærerne rapporterer om mindre grad af klasseobservation og råd fra rektor end det rektorerne selv rapporterer.

Selv med de nævnte forskelle i vurderingerne hos rektorer og lærere peger resultaterne klart på, at der her er et område, man bør se nærmere på. Fra interviewundersøgelserne ved vi, at det er en opgave man som rektor finder vigtig, men at det kan være svært eller umuligt at finde den nødvendige tid til den.

Betydningen af medieomtale

Medieomtale af skolens resultater har været omtalt i forbindelse med de nationale prøver. Vi har også spurgt generelt, om medieomtale af skolens resultater har medvirket til en positiv eller negativ udvikling i skolen. Det er der meget delte meninger om både mellem kommuner, rektorer og lærere og inden for den enkelte persongruppe. 39 % af kommunerne, 27 % af rektorerne og 17 % af lærerne har i 2009 svaret, at medieomtale har medvirket til en positiv udvikling, mens henholdsvis 9 %, 18 % og 30 % fra de samme grupper mener, at medieomtale har medvirket til en negativ udvikling. Resultaterne fra interviewundersøgelserne understreger, at en offentliggørelse af resultaterne fra de nationale prøver er med til at forstærke den tidligere omtalte back-wash effekt af disse prøver. Der er delte meninger om, i hvilken grad der her er tale om en positiv eller negativ virkning af offentliggørelsen. Det fremgår også af interviewundersøgelserne, at man kunne ønske en mere nuanceret og mere 'retfærdig' formidling af skolens resultater til offentlig-

heden. Det kunne måske være en idé, at skoler og kommuner var mere aktive med konkret og nuanceret formidling om skolens arbejde og resultater (jf. tabel 55).

Tabel 55. Har medieomtale af skolens resultater set under ét medvirket til en positiv eller negativ udvikling i skolen? Vurdering fra kommuner, rektorer og lærere i 2009. Procent.

Vurdering fra:	En positiv udvikling			En negativ udvikling			Antal
Kommuner	14	25	35	17	7	2	253
Rektorer	9	18	32	22	11	7	527
Lærere	5	12	32	22	15	15	1436

5.9 Individuelle udviklingssamtaler med eleverne

Interviewundersøgelserne har sat fokus på individuelle udviklingssamtaler med eleverne som et meget centralt element i både evaluering og brug af resultater fra evaluering. Sådanne samtaler afholdes med større eller mindre tidsintervaller på skolerne, og det er almindeligt, at der er afsat cirka et kvarter til hver samtale. Samtalen gennemføres af elevens kontaktlærer, og den skal være forberedt fra både elev og lærer. Der er naturligvis forskel på, hvordan skolerne griber disse samtaler an, så det følgende er ikke en beskrivelse af, hvordan man gør på alle skoler, men af nogle væsentlige elementer i forbindelse med disse samtaler.

Udgangspunkt for samtalen er generelt, ”hvordan det går”, og der er fokus på, at eleven bliver bevidst om sin egen læring. Samtalerne bruges både til opfølgning og vejledning, og man drøfter både det faglige, det sociale og læringsstrategier. Det vil sige, at man drøfter både status, og hvad der skal gøres, herunder hvis eleven har brug for hjælp til at strukturere sit arbejde. I fornødent omfang omfang, skriver læreren efter fælles aftale et notat om, hvad man er blevet enig om. Dette giver mulighed for, at man senere kan vende tilbage til de forhold, der er noteret, så man i fællesskab kan forholde sig til, hvordan det er gået med det, man har aftalt.

Kontaktlæreren informerer efterfølgende de øvrige lærere, eventuelt ved teammødet, og man drøfter i fællesskab eventuelle tiltag. Hvis eleven er enig

i det, kan nogle af de nævnte forhold tages op i konferencen med elevens forældre, men forældrene får ikke notatet fra udviklingssamtalen. Nogle skoler har en tjekliste som støtte ved forberedelsen af samtalen, så man sikrer sig ikke at have glemt væsentligt indhold.

Eleverne er meget glade for disse samtaler. De synes gennemgående, at det er vældig ”greit”, fordi det giver et fint overblik over, hvordan det går, og hvad man skal være opmærksom på fremover. Eleverne oplever det som en god mulighed, for som en elev siger: Det er ikke så nemt selv at kontakte en lærer og sige: ”Hej, kan vi lige snakke om det eller det.”

Når disse samtaler har fået et eget ’kapitel’, selv om beskrivelsen ikke fylder meget, er det fordi man på skolerne har lagt stor vægt på dem. En skole går endda så vidt, at man siger, at disse samtaler er ”kernen” i meget af skolens arbejde med evaluering og brug af evalueringsresultater. Man understreger, at man her har en god mulighed for den dialog, man gerne vil have med eleverne om dette.

Der er næppe tvivl om, at de individuelle udviklingssamtaler med eleverne indebærer et vigtigt udviklingspotentiale, som skolerne synes at være blevet mere opmærksom på. Det er således velbegrundet, at Kunnskapsdepartementet i sin forskriftsændring om individuel vurdering har fastsat, at der med virkning fra 1. august 2009 skal afholdes ”planmessig samtale med eleven mindst hvert halvår også i grunnskolen.” (uddanningsdirektoratet 01.08.09).

5.10 Sammenfatning af resultaterne

I det følgende sammenfattes de foran omtalte resultater om brugen af NKVS i grundskolen. Formål, metoder og datagrundlag er omtalt i de respektive afsnit og skal ikke gentages her. I kapitlet opsummeres både resultaterne om evaluering af brugen af de forskellige elementer i NKVS og om nogle forhold af betydning herfor. Sammenfatningen er forholdsvis udførlig, så man her kan få et overblik over de væsentligste resultater. I det efterfølgende kapitel peges der på perspektiver ud fra disse resultater.

De nationale prøver

De nationale prøver er obligatoriske, og de gennemføres på 5. og 8. trin i læsning på norsk, regning og læsning på engelsk. Det er prøverne fra høsten

2008, der indgår i denne undersøgelse. Formålet med de nationale prøver kan i kort form sammenfattes til, at de skal:

- Kortlægge i hvilken grad eleverne har nået læreplanens mål
- Give information som grundlag for forbedrings- og udviklingsarbejde
- Give information, som kan bruges i arbejdet med at forbedre kvaliteten i oplæringen.

De nationale prøver bør have mange anvendelsesmuligheder

Vi har i undersøgelseerne spurgt om, i hvilken grad man mener, at de nationale prøver bør kunne bruges til en række delformål, som kan siges at være indeholdt i ovenstående tre punkter. Resultaterne viser, at kommuner, rektorer og lærere i høj grad bakker op om, at de nationale prøver bør kunne bruges til følgende:

1. At forbedre undervisningen
2. At vurdere den enkelte elevs faglige udvikling
3. At fremme tilpasset oplæring
4. At styrke lærernes opmærksomhed om de faglige elementer i fagene
5. Ved tilbagemeldinger til forældrene om elevernes faglige udvikling
6. Som grundlag for lærernes samarbejde om planlægning af oplæringen
7. Som grundlag for at vurdere kvaliteten af skolens arbejde.

75 % eller flere af kommunerne og næsten lige så mange rektorer er i 2009 enige i, at de nationale prøver bør kunne bruges til disse formål. Lidt færre lærere har samme vurdering. Mindst opbakning er der om, at de nationale prøver bør kunne bruges som grundlag for at vurdere kvaliteten af skolens arbejde. Det er 75 % af kommunerne, 62 % af rektorerne og 45 % af lærerne enige i. Meget få i alle tre grupper har erklæret sig uenig i, at de nationale prøver bør kunne bruges til ovenstående.

Forskellige vurderinger hos kommuner, rektorer og lærere af de nationale prøvers betydning

Den store opbakning om, at de nationale prøver bør kunne bruges til ovenstående, modsvares ikke helt af vurderingerne af, i hvilken grad man så faktisk har kunnet bruge prøverne til disse formål. Der er dog temmelig mange - cirka 40 – 60 % - af alle kommuner og rektorer, som har vurderet, at de nationale prøver fra 2008 i høj grad har kunnet bruges til ovennævnte formål.

Der er stor forskel på, hvilken betydning kommuner, rektorer og lærere vurderer, at de nationale prøver i 2008 har haft for en positiv udvikling i den enkelte kommune eller på den enkelte skole. 70 % af kommunerne, 49 % af

rektorerne og 29 % af lærerne tillægger dem stor betydning for en positiv udvikling.

Kommuner, rektorer og lærere har også taget stilling til, i hvilken grad de nationale prøver fra 2008 har bidraget til at forbedre elevernes læringsresultater. Generelt vurderer man, at de nationale prøver har haft en positiv indflydelse på elevernes læringsresultater. 60 – 70 % af kommunerne, 50 – 60 % af rektorerne og cirka 45 % af lærerne mener således, at de nationale prøver fra 2008 i høj grad har bidraget til at forbedre elevernes læringsresultater. Yderst få kommuner og lidt flere rektorer og lærere har svaret, at de nationale prøver i ringe grad har bidraget hertil.

Nogle af forskellene mellem vurderingerne fra kommuner, rektorer og lærere kan sammenfattes i følgende tre oversigter. Der er i alle tilfælde tale om statistisk signifikante forskelle:

Oversigt 1. Betydningen af de nationale prøver fra 2008 for en positiv udvikling på den enkelte skole/kommunens skoler:

	Stor betydning	Ingen eller lille betydning
	%	%
Kommuner	70	2
Rektorer	49	6
Lærere	29	17

Oversigt 2. I hvilken grad har de nationale prøver fra 2008 haft betydning på nedenstående områder?

	I meget høj grad/ i høj grad	I ringe grad/ ikke i det hele taget
	%	%
Grundlag for en vurdering af kvaliteten af skolens arbejde		
Kommuner	61	6
Rektorer	43	13
Bidraget til at forbedre elevernes læringsresultater		
Læsning på norsk, 5. tr.*		
Kommuner	70	1
Rektorer	61	7
Lærere	46	13

Læsning på norsk, 8. tr.*		
Kommuner	62	3
Rektorer	52	15
Lærere	44	15
Resultaterne er systematisk blevet fulgt op		
Læsning på norsk, 5. tr.*		
Kommuner	77	2
Rektorer	67	3
Lærere	51	11
Læsning på norsk, 8. tr.*		
Kommuner	69	2
Rektorer	54	5
Lærere	41	20
Bevidstheden om de nationale prøver har medført større vægt på det, prøverne måler		
Kommuner	50	2
Rektorer	45	9
Lærere, læsn. på norsk**	31	30

* Der er tilsvarende forskelle ved de andre fag.

** Kun lærere, som havde elever, der gennemførte denne prøve.

Oversigt 3. Offentliggørelse af resultaterne fra de nationale prøver fra 2008 har bidraget til:

	I meget høj grad/ i høj grad	I ringe grad/ ikke i det hele taget
	%	%
Større åbenhed om skolens virksomhed		
Kommuner	44	14
Rektorer	27	25
Lærere	20	35

Bedre samarbejde med forældrene

Kommuner	24	21
Rektorer	15	30
Lærere	10	45
Bedre samarbejde mellem skolen og kommunen		
Kommuner	35	16
Rektorer	19	34
Lærere	7	53
At undervisningen sætter fokus på det, som måles i prøverne		
Kommuner	57	7
Rektorer	44	11
Lærere	36	18

Til foranstående kan tilføjes, at omkring en fjerdedel af de lærere, som havde elever, der gennemførte de nationale prøver i 2008, synes, at de har haft stor nytte af prøven som hjælp til konkretisering af målene for undervisningen, mens lidt færre synes det samme, hvad angår samarbejdet med forældrene. Cirka 15 % har slet ingen nytte haft af prøverne på disse områder, mens yderligere godt 10 % har haft ringe nytte af dem.

Wash-back effekt fra de nationale prøver

Oversigt 2 viser også, at ikke mindst kommuner og rektorer, men også temmelig mange lærere, mener, at der i høj grad er en wash-back effekt fra de nationale prøver. Ganske få kommuner og rektorer, men 30 % af lærerne mener, at denne effekt er lille. Svarene tyder således på, at alene tilstedeværelsen af de nationale prøver har medført, at der i undervisningen er blevet lagt større vægt på det, som prøverne måler. Dette underbygges i høj grad af interviewundersøgelserne. Her gives der desuden udtryk for et i denne sammenhæng væsentligt forhold, nemlig at prøverne dækker rimeligt godt indholdsmæssigt. Det ser således ikke ud til, at de nationale prøver i større udstrækning har virket indsnævrende på undervisningen, hvad angår de faglige elementer på de testede områder.

Efter elevernes udsagn at dømme er der næppe tale om en større wash-back effekt for deres vedkommende. Det kommer tydeligst til udtryk ved, at en del elever ikke har nogen klar erindring om de nationale prøver, og at de kan have svært ved at adskille dem fra andre prøver, de har haft.

En anden side af wash-back effekten knytter sig til virkningerne af en offentliggørelse af resultaterne. Her viser resultaterne, som er sammenfattet i oversigt 3, at der til trods for de viste forskelle mellem persongrupperne er ganske mange kommuner, rektorer og lærere, der mener, at en offentliggørelse af resultaterne fra de nationale prøver i høj grad har medført, at man i undervisningen har sat fokus på det, som måles i prøverne.

Et helt andet element i forbindelse med offentliggørelse af resultater fra de nationale prøver drejer sig om, hvornår kommunerne bliver bekendt med alle resultater også ud over resultater fra egen kommune. En kommune foreslår her, at kommunerne får et lille 'forspring', så man får bedre mulighed for at forberede en formidling af resultaterne, inden de offentliggøres generelt. Man ville dermed få mulighed for en mere kvalificeret og nuanceret formidling, end det hidtil har været tilfældet, hvor tiden i første omgang i høj grad måtte bruges til at svare på spørgsmål fra pressen.

De nationale prøver som 'pekepinn'

Generelt om brugen af de nationale prøver viser interviewundersøgelserne, at man i høj grad bruger resultaterne som "pekepinn", det vil sige til at finde ud af, om man er på rette vej, herunder at lokalisere de fagligt svageste elever. Med andre ord ser man på, om det går den rigtige vej, om der er påfaldende afvigelser fra andre skoler, og om der er områder, der kræver en særlig indsats. Resultaterne bruges primært som grundlag for en screening og som styringsdata for skoleforvaltning/skoleetat og rektorer og kun i begrænset omfang på det individuelle niveau over for enkelte elever. Man ser på, hvilke elever der placerer sig i mestringsniveau 1, og måske 2 hvis det er på 8. trin. Disse elever bliver så gjort til genstand for nærmere udredning fx med andre (kommunale) prøver eller prøver fra PP-tjenesten. Rektor informeres om, hvilke elever der er tale om, så også skoleledelsen kan være med til at følge op. Generelt er man interesseret i at følge udviklingen år for år, så man kan få et indtryk af, i hvilken retning det går på skolen.

I en kommune har man haft stor glæde af at arbejde med forventninger til resultater fra de nationale prøver. Det foregår på følgende måde:

1. Skolerne bliver bedt om på forhånd at formulere forventningerne til hver elevs præstationer i de nationale prøver
2. Disse forventninger sammenholdes efterfølgende med den enkelte elevs præstationer ved de nationale prøver
3. På dette grundlag finder man ud af, om der er overensstemmelse mellem forventninger og resultater og dermed om indsatsen over for nogle elever skal justeres.

Ønsker om mere differentierede tilbagemeldinger om resultaterne fra de nationale prøver

Lærernes vurdering af, hvad de har kunnet bruge de nationale prøver til, er også belyst ved nogle spørgsmål om lærernes vurdering af de tilbagemeldinger, de fik fra de nationale prøver i 2008. Også her er svarene alene fra de lærere, som havde elever, der gennemførte prøven. Et ret begrænset antal lærere - fra godt en fjerdedel til godt en tredjedel - er enige i, at tilbagemeldingerne:

- a. Gav ny information om elevernes kompetence
- b. Satte fokus på områder i undervisningen, hvor der var behov for forbedringer
- c. Var en god hjælp til at støtte den enkelte elev
- d. Kom så hurtigt, som man kunne ønske det.

Næsten lige så mange lærere har erklæret sig uenig ved disse spørgsmål.

Det er et gennemgående udsagn fra lærerne i interviewundersøgelserne, at man gerne ville have en mere differentieret tilbagemelding om de enkelte elevers resultater ved de nationale prøver, end den inddeling i 3 eller 5 mestringsniveauer, man har fået, og som er beskrevet tidligere i denne rapport. Den eneste mulighed for en mere differentieret tilbagemelding er efter lærernes udsagn, at den enkelte lærer selv går ind og analyserer svarene for hver elev. Dette arbejde vurderes som ganske omfattende, og tilsyneladende er det forholdsvis få lærere, der foretager sådanne analyser.

Den pædagogisk diagnostiske brug over for de enkelte elever er lille set i forhold til den styringsmæssige brug

Resultaterne tyder på, at den mere generelle tilbagemelding med angivelse af mestringsniveauer bevirker, at resultaterne fra de nationale prøver kun bruges i begrænset omfang over for de enkelte elever. Det vil sige, at den pædagogisk diagnostiske brug af resultaterne er lille set i forhold til den styringsmæssige brug. Nogle lærere efterlyser, at man som minimum kunne få centrale tilbagemeldinger om de enkelte elevers profiler defineret ud fra faglige delområder. (Som inspiration kan i denne sammenhæng måske bruges de tidligere omtalte nationale test i Danmark, som man i øjeblikke et er i gang med at færdigudvikle). Man kan også forestille sig, at der centralt blev udarbejdet fejltypenalyser over de hyppigst forekommende fejltyper i de enkelte prøver, og at sådanne analyser blev formidlet til lærerne.

Den begrænsede pædagogisk diagnostiske brug af resultaterne fra de nationale prøver over for de enkelte elever kan ses i forhold til den foran omtalte store og brede opbakning om, at disse prøver blandt andet bør kunne bruges

til at vurdere den enkelte elevs faglige udvikling og til at fremme tilpasset oplæring. Der er på disse områder en tydelig forskel mellem, hvad mange kommuner, rektorer og lærere kunne ønske, at de nationale prøver kunne bruges til, og den faktiske brug af disse prøver.

Utdanningsdirektoratets kortlægningsprøver i regning og læsning på 2. trin

Utdanningsdirektoratets kortlægningsprøver er obligatoriske, og de gennemføres på 2. trin i regning/talforståelse og i læsning. Det er brugen af prøverne fra 2008, der indgår i denne undersøgelse. Formålet med kortlægningsprøverne er:

- At afdække manglende forståelse og færdigheder på et tidligt tidspunkt i oplæringen
- At give eleverne en bedre tilpasset oplæring
- At give et billede af kompetencen hos de svageste elever. (Prøverne lægger vægt på opgaver, som er forholdsvis lette at løse. Det er dermed forudsat, at mange elever vil besvare alle opgaver rigtigt)
- At vise hvilke områder de svageste elever må arbejde videre med. Elever, der har få eller ingen rigtige besvarelser, skal kortlægges nærmere.

Bred opbakning om, hvad kortlægningsprøverne bør kunne bruges til

Et meget stort flertal bestående af omkring 90 % af alle kommuner og rektorer og næsten lige så mange lærere er enige i, at kortlægningsprøverne bør kunne bruges til følgende:

- At vurdere den enkelte elevs faglige udvikling
- At forbedre undervisningen
- At fremme tilpasset oplæring
- Ved tilbakemeldinger til forældrene om elevernes faglige udvikling
- At styrke lærernes opmærksomhed om de faglige elementer i faget.

Dermed er der stor og bred opbakning om de foran nævnte officielle formål med kortlægningsprøverne.

Virksomheder af brugen af kortlægningsprøverne

Godt 80 % af kommunerne, godt 70 % af rektorerne og godt 60 % af lærerne synes, at kortlægningsprøverne har haft stor betydning for en positiv udvikling i skolen. Der er dermed følgende to tendenser angående virkningerne af brugen af kortlægningsprøverne:

- Et stort flertal blandt både kommuner, rektorer og lærere har vurderet, at kortlægningsprøverne har haft stor betydning for en positiv

udvikling i skolen. Det gælder både prøven i læsning og prøven i regning

- Der er en tydelig tendens til, at jo mere centralt man er placeret i systemet, jo større betydning tillægger man disse prøver.

De høje ønsker til brugen af kortlægningsprøverne er således blevet indfriet i ganske høj grad.

Dette resultat underbygges af, at mere end 70 % af alle rektorer har vurderet, at kortlægningsprøverne i høj grad har kunnet bruges til følgende:

- At vurdere den enkelte elevs faglige udvikling
- At forbedre undervisningen
- At fremme tilpasset oplæring
- Ved tilbagemeldinger til forældrene om elevernes faglige udvikling
- At styrke lærernes opmærksomhed om de faglige elementer i faget.

Dermed må man sige, at de ovenfor nævnte høje ønsker til kortlægningsprøverne på disse områder i høj grad er blevet indfriet.

Ser man på vurderingerne hos de lærere, der havde elever, som gennemførte kortlægningsprøverne, viser det sig, at omkring to tredjedele af disse lærere er enige i, at kortlægningsprøverne:

1. Har givet et godt billede af kompetencen hos de fagligt svageste elever
2. Vist hvilke områder de fagligt svageste elever måtte arbejde videre med
3. Gav et godt grundlag for samtaler med forældrene

Betydeligt færre af disse lærere (ca. en tredjedel), der havde elever, som gennemførte kortlægningsprøverne, synes derimod, at prøverne i større udstrækning har medvirket til at øge de fagligt svageste elevers læringsudbytte. Da det jo er disse lærere, som man må formode skulle bruge resultaterne, er dette et interessant resultat, og det sætter fokus på et ikke ukendt problem: at omsætte opnået viden til en indsats i undervisningen, der smitter af på elevernes læring.

I hvilken grad er resultaterne fra kortlægningsprøverne blevet fulgt systematisk op?

Omkring tre fjerdedele af alle kommuner og rektorer og knap to tredjedele af de lærere, der havde elever, som gennemførte kortlægningsprøverne, vurderer, at man i høj grad har fulgt systematisk op på resultaterne fra disse prøver. Stort set ingen mener, at man ikke har foretaget en sådan opfølgning.

Alligevel er det måske på dette område, at man kunne overveje en yderligere – eller måske ændret – indsats, taget i betragtning at det som foran nævnt kun er omkring en tredjedel af de lærere, der havde elever, som gennemførte prøverne, der vurderer, at de i større udstrækning har medvirket til at øge de fagligt svageste elevers læringsudbytte.

Bør der udvikles kortlægningsprøver på 6. og 9. trin?

For at vurdere behovet for kortlægningsprøver på andre trin end begyndertrinnet har vi undersøgt indstillingen til udvikling af kortlægningsprøver på 6. og 9. trin i læsning på norsk, matematik og læsning på engelsk. Disse trin blev valgt, fordi der ikke fandtes hverken nationale prøver eller kortlægningsprøver på dem. Cirka tre fjerdedele af alle kommuner og rektorer og cirka to tredjedele af alle lærere har erklæret sig enig i, at der bør udvikles sådanne kortlægningsprøver. Meget få er uenige i det. Der er dermed ganske stor opbakning i alle tre grupper om, at man bør fortsætte arbejdet med udvikling af denne type prøver.

Afsluttende om kortlægningsprøverne kan nævnes, at de positive vurderinger af brugen af kortlægningsprøverne understreges i interviewundersøgelserne, hvor man generelt giver udtryk for tilfredshed med disse prøver. Det betones i den forbindelse, at en fordel ved disse prøver er, at de er formative, det vil i denne sammenhæng sige, at resultaterne kan bruges i den daglige undervisning over for de fagligt svagere fungerende elever.

Elevundersøgelsen

Utdanningsdirektoratets Elevundersøgelse gennemføres en gang om året, og skolerne er pålagt at gennemføre undersøgelsen på 7. og 10. trin, men deltagelse er frivillig for eleverne, som besvarer spørgsmålene anonymt. Skolerne kan gennemføre undersøgelsen også på andre trin, hvis de ønsker det. Formålet med Elevundersøgelsen er at få belyst elevernes vurdering af en række forhold af betydning for læring og trivsel på skolen og dermed at skabe grundlag for et bedre læringsmiljø for eleverne.

Virkninger af Elevundersøgelsen

20 % - 30 % af alle kommuner og rektorer vurderer, at resultater fra Elevundersøgelsen i 2008 i høj grad har haft positiv indflydelse på elevernes læringsmiljø, mens noget færre i disse grupper synes, at den kun har haft ringe eller ingen positiv betydning. Omkring 20 % af de lærere, der havde elever, som gennemførte undersøgelsen, synes at resultaterne i høj grad har haft po-

sitiv indflydelse på læringsmiljøet, mens lidt flere vurderer, at Elevundersøgelsen ikke har haft nogen særlig positiv betydning.

De fleste elever tog Elevundersøgelsen alvorligt

I forbindelse med interviewundersøgelserne fremkom bemærkninger om, at ikke alle elever tog Elevundersøgelsen så alvorligt, som man kunne ønske. Dette emne blev derfor taget med i spørgeskemaundersøgelsen i 2009, hvor vi spurgte de lærere, som havde elever, der gennemførte Elevundersøgelsen. Lærernes vurdering er, at mange elever tog Elevundersøgelsen i 2008 alvorligt, ikke mindst på 7. trin, men at der på andre trin, herunder 10. trin, var elever, der ikke gjorde det. Cirka to tredjedele af de lærere, der havde elever, som gennemførte undersøgelsen på 7. trin vurderer, at stort set alle elever tog undersøgelsen alvorligt. På 10. trin og andre trin drejer det sig om cirka halvdelen af lærerne. Resultaterne viser således, at mange elever har taget Elevundersøgelsen alvorligt, men også at der i mange klasser har været en eller flere elever, der tog undersøgelsen mindre alvorligt, end man kunne ønske.

Følges resultaterne op?

Omkring halvdelen af alle kommuner, rektorer og lærere har vurderet, at man i høj grad har fulgt systematisk op på resultaterne fra Elevundersøgelsen i 2008. Yderst få mener, at det kun er sket i ringe grad eller slet ikke. For lærernes vedkommende omfatter svarene alene de lærere, der havde elever, som gennemførte undersøgelsen. På de allerfleste skoler arbejdes der således i hvert fald i en vis udstrækning systematisk med en sådan opfølgning.

Interviewundersøgelserne viser, at et gennemgående syn på Elevundersøgelsen er, at den kan vise, om der er noget 'galt', og hvis der er det, må man forholde sig til det og prøve at få det rettet op. Det pointeres også, at Elevundersøgelsen, som jo gennemføres en gang om året, på ingen måde kan erstatte den løbende dialog mellem ledelse, lærere og elever på skolen. Generelt er der desuden enighed om, at Elevundersøgelsen dækker mange relevante forhold i forbindelse med elevernes læringsmiljø.

Lærerundersøgelsen

Uddannelsesdirektoratets lærerundersøgelse er en frivillig undersøgelse, og den enkelte skole bestemmer selv, om den vil gennemføre den. Det er ikke en medarbejderundersøgelse, men en undersøgelse hvor lærerne bliver bedt om at give en vurdering af elevernes læringsmiljø.

Mange skoler gennemfører ikke Lærerundersøgelsen

25% af skolerne gennemførte Utdanningsdirektoratets lærerundersøgelse i 2008, mens 30 % gennemførte en anden lærerundersøgelse. Det betyder, at omkring halvdelen af skolerne ikke har gennemført nogen lærerundersøgelse i 2008. Resultaterne om Lærerundersøgelsen i denne rapport drejer sig alene om de skoler, der har gennemført Utdanningsdirektoratets lærerundersøgelse i 2008.

Nytten af resultaterne

Knap halvdelen af rektorerne og knap en fjerdedel af lærerne synes, at man på skolen har haft stor nytte af resultaterne fra Lærerundersøgelsen. Lige så mange lærere (24 %) og 11 % af rektorerne mener ikke, at skolen har haft nogen særlig nytte af disse resultater. Der er også kun omkring en fjerdedel af lærerne og lidt under halvdelen af rektorerne, der mener, at man i høj grad har fulgt systematisk op på resultaterne af Lærerundersøgelsen. Selv om man således på en del skoler har haft stor nytte af resultaterne fra Lærerundersøgelsen, viser resultaterne også, at man på mange skoler ikke tillægger denne undersøgelse den store betydning. Dette understreges af, at det flere gange i interviewundersøgelserne er blevet nævnt, at der er så mange undersøgelser på skolen, at man er meget tæt på et 'mætningspunkt', hvor man ikke kan overkomme flere undersøgelser.

Forældreundersøgelsen

Utdanningsdirektoratets forældreundersøgelse er i lighed med Lærerundersøgelsen frivillig for skolerne. Undersøgelsen er rettet mod elevernes forældre (foresatte), som opfordres til at give deres vurdering af elevernes læringsmiljø og af samarbejdet mellem hjem og skole.

Knap halvdelen af skolerne gennemførte Forældreundersøgelsen i 2008

42 % af skolerne gennemførte Forældreundersøgelsen i 2008, og 18 % gennemførte en anden forældreundersøgelse. Det vil sige, at 60 % af skolerne har gennemført en eller anden form for forældreundersøgelse.

Meget få forældre deltager

Det helt store problem i forbindelse med Forældreundersøgelsen er den lave svarprocent. 64 % af skolerne havde således i 2008 en svarprocent på under 40 %, og ved 23 % af skolerne var den under 20 %. Kun 3 % af skolerne havde en svarprocent på over 80. Den hyppigst nævnte begrundelse for de lave svarprocenter er, at der på skolen er et godt skole – hjem samarbejde, og at man dermed løbende tager forhold eller problemer op, som forældrene ønsker behandlet. Dette overflødiggør efter mange forældres opfattelse den årlige Forældreundersøgelse. Rektorer og skolestyre ser Forældreundersø-

gelsen som en temperaturmåling, som kan vise, om der er noget specifikt, man skal forholde sig til. Den generelle opfattelse er, at indholdet i Forældreundersøgelsen er relevant, men at selve undersøgelsen ikke har den store betydning for det løbende samarbejde mellem hjem og skole.

Skoleporten.no

Skoleporten.no er et netbaseret værktøj med et tilbud til skoler, kommuner og fylkeskommuner med information og vejledning. Den almene del af informationen er desuden tilgængelig for elever, forældre og for andre interesserede. Fx vises resultater fra de nationale prøver på alle niveauer bortset fra skoleniveauet.

Nytten af skoleporten.no

Der er markante forskelle i vurdering af nytten af skoleporten.no afhængig af, hvilken persongruppe der er tale om. Mange kommuner, betydeligt færre rektorer og meget få lærere har det seneste år haft stor nytte af dette værktøj. Fx synes 50 % af kommunerne, at de har haft stor nytte af skoleporten.no, hvad angår information om elevernes læringsudbytte og elevernes læringsmiljø. Under halvt så mange rektorer og under 10 % af lærerne har givet udtryk for det samme.

En hyppig brug af skoleporten.no er til sammenligning af egen skoles/kommunes resultater fra de nationale prøver med resultater fra andre skoler eller kommuner. 78 % af kommunerne, 49 % af rektorerne og 12 % af lærerne har brugt skoleporten.no til dette.

Disse resultater behøver ikke at betyde, at man er uinteressert i den information, der findes på skoleporten.no, eller at man ikke får den. Resultaterne viser nemlig, at over halvdelen af alle rektorer og lærere får den information, de har brug for, ad andre kanaler end skoleporten.no. Omkring 40 % af kommunerne har givet udtryk for det samme. Resultaterne tyder i øvrigt ikke på, at det skulle være særlig vanskeligt at finde ønsket information på skoleporten.no, hvis man ønsker det.

Betydningen af støtte fra kommunen

Der er stor forskel på rektorernes vurdering af, om kommunen har været en god støtte i skolens bestræbelser på at få mest muligt ud af resultaterne fra NKVS. 39 % af rektorerne er således enige i, at kommunen har været en god støtte, 19 % er uenige, mens de resterende 42 % placerer sig derimellem. En forudsætning for, at en kommune kan give god støtte til kommunens skoler,

er naturligvis, at kommunen har den nødvendige kapacitet hertil. Det viser sig her, at:

- Cirka en tredjedel af kommunerne har den nødvendige kapacitet til at kunne yde relevant støtte i forbindelse med skolernes brug af resultater fra NKVS, mens cirka en fjerdedel ikke har det.
- Der er meget stor overensstemmelse mellem vurderingerne fra kommuner og rektorer om dette.

Der er således i mange kommuner et udækket behov for øget kapacitet for, at kommunen kan yde den nødvendige støtte til kommunens skoler.

Analyserne viser en meget tydelig sammenhæng mellem vurderingerne af, om kommunen har den nødvendige kapacitet til at kunne yde relevant støtte til skolerne, og vurderingerne af om kommunen har været en god støtte.

Der er sammenhæng mellem kommunens støtte og skolernes brug af resultater fra NKVS

At støtte fra kommunen kan have betydning for skolernes brug af resultater fra NKVS sandsynliggøres blandt andet af, at:

- Der er en tydelig sammenhæng mellem, i hvilken grad man på den enkelte skole følger systematisk op på resultaterne fra NKVS, og den støtte man får fra kommunen. Skoler, som får god støtte fra kommunen, følger i højere grad op på disse resultater
- Der er en tydelig sammenhæng mellem, om skolen har fastlagte rutiner for evaluering af skolens kvalitet, og den støtte man får fra kommunen. Flere af de skoler, som får god støtte fra kommunen, har sådanne fastlagte rutiner
- Der er en tydelig sammenhæng mellem, om skolen har fastlagte rutiner for opfølgning af resultater fra evaluering af skolens kvalitet, og den støtte man får fra kommunen. Flere af de skoler, som får god støtte fra kommunen, har sådanne fastlagte rutiner for opfølgning af resultater
- Der er en tydelig sammenhæng mellem, i hvilken grad skolen har kunnet bruge resultaterne fra de nationale prøver, og den støtte man får fra kommunen. Flere af de skoler, som får god støtte fra kommunen, har i høj grad kunnet bruge disse resultater.

Der er fundet tilsvarende sammenhænge mellem brugen af resultater fra NKVS og den oplevede støtte fra kommunen ved en række andre spørgsmål. Det gælder spørgsmål både om brugen af de nationale prøver og kortlægningsprøverne samt om virkningerne af NKVS taget som helhed.

Sammenfattet er der således ingen tvivl om, at der er meget tydelige sammenhænge mellem rektorernes vurdering af støtte fra kommunen og deres vurdering af brugen af resultater fra NKVS. Sammenhængen viser, at jo større støtte fra kommunen, jo bedre opfølgning af resultater og jo større nytte af resultaterne. Det betyder naturligvis ikke, at man uden videre kan slutte, at det er støtten fra kommunen, der er årsag til den større nytte af resultaterne fra NKVS. Resultaterne fra interviewundersøgelserne tyder imidlertid på, at dette er sandsynligt.

Skolekulturens betydning for brugen af NKVS

I undersøgelserne i både 2006 og 2009 indgår en række spørgsmål om kulturen på skolerne. Årsagen hertil er, at det i andre undersøgelser er påvist, at skolens kultur har stor betydning for, hvordan man forholder sig til input såvel udefra som fra kolleger og ledelse, og dermed i hvilken grad sådanne påvirkningsmuligheder får betydning for udviklingen på skolen. Dermed vil også de muligheder, NKVS stiller til rådighed, kunne blive brugt i forskellig grad afhængig af den kultur, der er på den enkelte skole (jf. Dahl, Klewe og Skov, 2004, og Kvåle, Langfeldt og Skov, 2008).

Vi har på foranstående grundlag skelnet mellem såkaldt ”kollektivt” orienterede skoler og ”individuel” orienterede skoler. De kollektivt orienterede skoler er defineret ud fra, at der på disse skoler er et mere omfattende samarbejde mellem lærerne indbyrdes og mellem lærerne og skolens ledelse, end tilfældet er på de individuelt orienterede skoler, ligesom der på de kollektivt orienterede skoler er større enighed blandt lærerne og mellem lærerne og skolens ledelse om, i hvilken retning skolen skal udvikles.

For operationelt at kunne definere skolekulturen er der i undersøgelserne i både 2006 og 2009 dannet et indeks, der kan bruges til at angive skolernes placering på en skala med polerne ”kollektivt” orienteret og ”individuel” orienteret. En given værdi af indekset kan derfor fortolkes som skolens ’grad af kollektivism’ eller skolens ’grad af individualisme’. Ved hjælp af denne opdeling af skolerne er det undersøgt, om svarene på en række spørgsmål til rektorer og lærere om NKVS hænger sammen med skolens kultur.

Forskelle afhængig af skolekulturen

Der er påvist tydelige og systematiske forskelle afhængig af skolekulturen på en række områder af betydning af brugen af resultater fra NKVS. På de kollektivt orienterede skoler er der sammenlignet med de individuelt orienterede skoler således:

- I højere grad fastlagte rutiner for evaluering af skolens kvalitet

- En højere grad af systematisk opfølgning af resultater fra de nationale prøver
- En højere grad af systematisk opfølgning af resultater fra Utdanningsdirektoratets kortlægningsprøver
- En højere grad af systematisk opfølgning af resultater fra Elevundersøgelserne
- En mere positiv vurdering af, hvad man har kunnet bruge de nationale prøver til
- En mere positiv vurdering af, hvad man har kunne bruge Utdanningsdirektoratets kortlægningsprøver til
- En mere positiv vurdering af den nytte, skolen har haft af Forældreundersøgelsen
- En mere positiv vurdering af den nytte, skolen har haft af Lærerundersøgelsen
- En mere positiv vurdering af, hvad en række evalueringsværktøjer og metoder ud over, hvad der indgår i NKVS, har kunnet bruges til (fx løbende intern evaluering i form af bl.a. samtale og iagttagelse i undervisningen, vurdering af hjemmearbejde, forberedte elevsamtaler og konferencesamtaler med forældre).
- En mere positiv vurdering af, hvad NKVS som helhed har bidraget med. (Fx skabt større åbenhed om skolens arbejde, tydeliggjort den enkelte lærers ansvar for elevernes udvikling og fremmet brugen af tilpasset oplæring).

Forskelle mellem skoletyper

Der er betydeligt flere kollektivt orienterede skoler end individuelt orienterede skoler på barneskoler (1. – 7. trin) end på ungdomsskoler (8. – 10. trin). Denne forskel finder vi i både 2006 og 2009, dog med den tilføjelse at andelen af individuelt orienterede skoler i 2009 er faldet markant, mens andelen af skoler i mellemgruppen (hverken kollektivt orienteret eller individuelt orienteret) er steget tilsvarende.

Selv om forskellen mellem skoletyper måske kan være med til at kaste lys over nogle af de beskrevne forskelle mellem kollektivt og individuelt orienterede skoler, kan disse forskelle ikke forklares alene ud fra forskelle mellem skoletyper. Det kan således være vanskeligt at begrunde, at skoletypen i sig selv skulle være afgørende for de omtalte forskelle mellem kollektivt og individuelt orienterede skoler, hvad angår blandt andet, om der er fastlagte rutiner for evaluering af skolens kvalitet og rutiner for opfølgning af resultater herfra, om resultater fra de nationale prøver og fra Elevundersøgelsen bliver systematisk fulgt op, samt at der er en mere positiv vurdering af, i hvilken grad løbende intern evaluering i form af samtale og iagttagelse i undervis-

ningen, vurdering af hjemmearbejde, forberedte elevsamtaler og andre evalueringstiltag har bidraget til at forbedre elevernes læringsudbytte.

Skolekulturen har ændret sig de seneste år

Med de foran omtalte markante forskelle mellem skolekulturer er det interessant at se på, om skolekulturen generelt har ændret sig de seneste år. Det har vi undersøgt, idet vi har inddraget en række identiske spørgsmål herom i både 2006 og 2009 til rektorer og lærere. Sammenligningerne omfatter alene de skoler, der har deltaget i begge undersøgelser. Det vil sige, at det i stor udstrækning sandsynligvis er de samme rektorer, der har deltaget i begge undersøgelser. Derimod er det usandsynligt, at det er de samme lærere, der har deltaget i både 2006 og 2009, idet der som tidligere nævnt blev udtrukket et mindre antal lærere fra hver skole til at deltage.

Resultaterne af sammenligningen mellem 2006 og 2009 viser, at der på mange skoler efter både rektorens og læreres vurdering er sket en ændring i retning af en mere kollektivt orienteret skolekultur i 2009 end i 2006.

Evaluering af brugen af NKVS set som helhed

Ud over det foranstående, som i høj grad omfatter evaluering af brugen af de enkelte elementer i NKVS, har vi undersøgt vurderinger af virkningerne af NKVS set som helhed. Der er fire områder, hvor især kommunerne er enige i, at NKVS har haft betydning. Det drejer sig om, at NKVS har:

- Skabt større åbenhed om skolens arbejde
- Givet mulighed for at evaluere centrale aspekter ved oplæringen
- Skabt øget pres på lærerne
- Tydeliggjort den enkelte lærers ansvar for elevernes udvikling

Omkring 60 % af kommunerne og godt halvdelen af rektorerne er enige i, at NKVS har haft disse virkninger. Omkring en tredjedel af lærerne har samme opfattelse bortset fra spørgsmålet om, at NKVS har skabt øget pres på lærerne. Det er halvdelen af lærerne enige i.

De områder, hvor færrest er enige i, at NKVS har haft betydning, drejer sig om, at NKVS har:

- Medført at eleverne er blevet mere motiverede for skolearbejdet
- Fremmet det kollegiale samarbejde om pædagogiske spørgsmål på skolen
- Fremmet samarbejdet mellem hjem og skole
- Stimuleret til brug af IKT i undervisningen
- Fremmet brugen af tilpasset oplæring.

Under en tredjedel af de adspurgte er enige i, at NKVS har haft disse virkninger – lidt færre lærere end rektorer og kommuner.

Over halvdelen af alle kommuner og rektorer og 31 % af lærerne er enige i, at NKVS har medført, at lærerne har øget de faglige krav i undervisningen. Meget få kommuner og rektorer og 21 % af lærerne er uenige i det. Der ser således ud til at være en ganske stor wash-back effekt, hvad dette angår.

Også på andre områder er der tale om tydelige wash-back effekter af NKVS. 41 – 52 % af rektorerne og cirka 30 % af lærerne er således enige i, at NKVS har medført at:

- Lærerne har sat sig bedre ind i læreplanens krav til undervisningen
- Lærerne er blevet mere opmærksomme på de fagligt dygtigste elever
- Lærerne er blevet mere opmærksomme på de fagligt svageste elever.

Under 10 % af rektorerne og godt 20 % af lærerne har erklæret sig uenig i dette.

Kommunernes og skolernes indtryk af forældrenes holdning til NKVS

Kommuner og skoler har generelt et positivt indtryk af forældrenes holdning til NKVS. Det gælder ikke mindst centralt givne eksamen, som omkring 80 % af alle kommuner og rektorer og 66 % af lærerne mener, at forældrene er positive overfor. Det gælder imidlertid også de nationale prøver og kortlægningsprøverne, som et stort flertal mener, at forældrene vurderer som noget positivt. For lærernes vedkommende gælder dette ikke de nationale prøver, men der er dog 43 % af lærerne, der mener, at forældrene er positive over for disse prøver.

NKVS set i forhold til andre evalueringstiltag

Skolerne bruger en lang række evalueringstiltag ud over dem, der indgår i NKVS, og de tillægger dem stor betydning for arbejdet med udvikling af bedre læringsresultater for eleverne. Over 70 % af alle kommuner, rektorer og lærere har således i 2009 svaret, at følgende evalueringstiltag i høj grad har bidraget til bedre læringsresultater for eleverne:

1. Løbende intern evaluering i form af fx samtale og iagttagelse i undervisningen
2. Forberedte elevsamtaler
3. Konferencsamtaler med forældre
4. Andre faglige kortlægningsprøver, fx læsetest.

Betydningen af medieomtale

Medieomtale af skolens resultater har været omtalt i forbindelse med de nationale prøver. Vi har også spurgt generelt, om medieomtale har medvirket til en positiv eller negativ udvikling i skolen. Det er der meget delte meninger om både mellem kommuner, rektorer og lærere og inden for den enkelte persongruppe. Resultaterne fra interviewundersøgelserne viser gennemgående, at man kunne ønske en mere nuanceret og mere 'retfærdig' formidling af skolens resultater til offentligheden.

Får lærerne tilbagemelding på deres arbejde?

Som uddybning af de øvrige resultater har vi spurgt om, hvor enige rektorer og lærere er i, at rektor giver meget tilbagemelding til lærerne på det arbejde, de gør. Dette emne er inddraget ud fra den betragtning, at dette er et vigtigt element i kvalificering og udvikling i skolen og dermed et vigtigt redskab til at forbedre skolens kvalitet. Svarene viser, at:

- Under halvdelen af alle rektorer og lærere er enige i, at rektor giver meget tilbagemelding til lærerne på det arbejde, de gør
- Betydeligt flere rektorer end lærere er enige i, at rektor giver meget tilbagemelding til lærerne på det arbejde, de gør
- 25 % af lærerne og stort set ingen rektorer er **u**enige i, at rektor giver meget tilbagemelding til lærerne på det arbejde, de gør.

OECD's internationale studie af undervisning og læring (TALIS), som for Norges vedkommende omfatter 156 skoler og knap 2500 lærere på ungdomstrinnet (OECD m.fl., 2009), viser tilsvarende, at 26 % af de norske lærere ikke har modtaget vurdering eller tilbagemelding fra skolens ledelse. OECD's undersøgelse viser desuden, at et klart flertal af de norske lærere, der havde modtaget tilbagemelding på deres arbejde, opfattede tilbagemeldingen som både rimelig og nyttig. Betydeligt færre syntes derimod, at tilbagemeldingen indeholdt forslag til forbedringer i arbejdet.

Det fremgår yderligere, at omkring 70 % af rektorerne efter deres eget udsagn sjældent eller aldrig observerer undervisning i klasserummet, mens cirka 40 % sjældent eller aldrig giver råd til lærerne om, hvordan de kan forbedre deres undervisning. Lærerne rapporterer om endnu mindre grad af klasseobservation og råd fra rektor, end det rektorerne selv rapporterer.

Individuelle udviklingssamtaler med eleverne

Interviewundersøgelserne har vist, at individuelle udviklingssamtaler med eleverne er et meget centralt element i både evaluering og brug af resultater fra evaluering. Både elever og lærere giver entydigt udtryk for, at disse samtaler er meget givende. Det understreges, at man her har en god mulighed for

den dialog, man gerne vil have mellem den enkelte elev og læreren. Netop denne dialog er fremhævet i mange sammenhænge som noget meget væsentligt både som en nuanceret form for evaluering, hvor læreren får øget indsigt i eventuelle årsager til såvel gode som mindre gode præstationer, og som et godt udgangspunkt for en konstruktiv brug af opnåede evalueringresultater. Der er næppe tvivl om, at de individuelle udviklingssamtaler med eleverne indebærer et vigtigt udviklingspotentiale, som skolerne synes at være blevet mere opmærksom på.

Vurderingerne af NKVS afhænger af, hvor centralt man er placeret i systemet

Som det er fremgået mange steder i denne rapport, og som det hvad angår de nationale prøver, er vist i de foregående oversigter 1 – 3, afhænger vurderingerne af NKVS af, hvor centralt man er placeret i systemet. I mange tilfælde er rækkefølgen i vurderingerne, at kommunen er mere positiv end rektorerne, som igen er mere positiv end lærerne. Som en sammenfattende illustration af dette vises i oversigt 4, hvordan disse tre grupper vurderer, hvilken betydning en række elementer i NKVS har for en positiv udvikling i skolen. Elementerne er rangordnet efter kommunernes vurdering. Oversigten viser samtidig, at der er ganske stor forskel på, hvilken betydning man til lægger de forskellige elementer.

**Oversigt 4. Hvilken betydning har nedenstående dele af NKVS for en positiv udvikling på skolen/kommunens skoler?
Vurdering fra kommuner, rektorer og lærere i 2009**

	Meget stor betydning/ stor betydning	Ingen eller lille betydning
	%	%
Kortlægn.pr i norsk på 2. trin		
Kommuner	84	0
Rektorer	73	3
Lærere	64	5
Kortlægn.pr. i regning på 2. trin		
Kommuner	81	0
Rektorer	73	3
Lærere	63	5
Centralt given eksamen		
Kommuner	74	1
Rektorer	70	8
Lærere	50	16
Nationale prøver		
Kommuner	70	2
Rektorer	49	6
Lærere	29	17
Elevundersøgelsen		
Kommuner	63	1
Rektorer	51	7
Lærere	41	12
Skoleporten		
Kommuner	48	6
Rektorer	28	21
Lærere	25	21
Forældreundersøgelsen		
Kommuner	35	21
Rektorer	29	20
Lærere	33	16
Lærerundersøgelsen		
Kommuner	29	24
Rektorer	30	21
Lærere	36	14

Bortset fra Forældreundersøgelsen og Lærerundersøgelsen er det meget tydeligt, at kommunerne vurderer de nævnte områder mest positivt, og at lærerne vurderer dem mindst positivt, mens rektorerne placerer sig derimellem.

Der er desuden en tydelig forskel med hensyn til, hvor positivt man vurderer de forskellige områder. Kortlægningsprøverne vurderes mest positivt efterfulgt af centralt givne eksamen og nationale prøver, mens Lærerundersøgelsen og Forældreundersøgelsen tillægges mindst betydning for en positiv udvikling i skolen.

En sammenligning mellem vurderinger i 2006 og 2009

Som det er fremgået tidligere i denne rapport, er det på nogle områder relevant at sammenligne vurderinger fra 2006 og 2009, mens det på andre områder ikke er skønnet relevant, fordi de omtalte dele af NKVS er blevet væsentligt ændret i dette tidsrum. I det følgende sammenfattes nogle hovedresultater om sammenligningerne mellem 2006 og 2009. Som nævnt tidligere omfatter disse sammenligninger alene de kommuner, der har deltaget i begge undersøgelser, samt rektorer og lærere på de skoler, der deltog i undersøgelsen i både 2006 og 2009. Nogle væsentlige resultater af sammenligningerne er:

1. Skolekulturen har ændret sig fra 2006 til 2009 i retning af en mere kollektivt orienteret skolekultur i 2009 end i 2006
2. Kommuner, rektorer og lærere synes i højere grad i 2009 end i 2006, at offentliggørelse af resultater fra de nationale prøver har bidraget til, at man i undervisningen sætter fokus på det, som måles ved prøverne
3. Rektorer og lærere synes i højere grad i 2009 end i 2006, at offentliggørelse af resultater fra de nationale prøver har bidraget til større åbenhed om skolens virksomhed, bedre samarbejde med forældrene og bedre samarbejde mellem skolen og kommunen
4. Rektorer og lærere synes i højere grad i 2009 end i 2006, at løbende intern evaluering i form af blandt andet samtale og iagttagelse i undervisningen har bidraget til at forbedre elevernes læringsresultater
5. Der er en generel tendens til, at kommuner, rektorer og lærere har nedtonet deres ønsker til, hvad de nationale prøver bør kunne bruges til. For lærernes vedkommende gælder det følgende områder, hvor forskellen mellem 2006 og 2009 er statistisk signifikant, hvad angår ønskerne om, hvad de nationale prøver bør kunne bruges til:
 - a. Vurdere den enkelte elevs faglige udvikling
 - b. Forbedre undervisningen
 - c. Fremme tilpasset oplæring

- d. Som grundlag for lærernes samarbejde om planlægning af undervisningen
- e. Ved tilbagemeldinger til forældrene om elevernes faglige udvikling
- f. At styrke lærernes opmærksomhed om de faglige elementer i fagene

Forskellene mellem 2006 og 2009 i kommunernes og rektorenes ønsker, hvad angår ovenstående punkter a – f, er ikke i alle tilfælde statistisk signifikante, men tendensen er den samme som hos lærerne.

En tolkning af disse forskelle kan være, at lærernes har erfaret, at prøverne kun i begrænset omfang har kunnet bruges pædagogisk diagnostisk over for de enkelte elever, og at de derfor har nedtonet deres ønsker til prøverne på dette område. Lærernes klare udsagn i interviewundersøgelserne om, at de gerne vil have mere differentierede tilbagemeldinger tyder imidlertid på, at lærerne gerne vil bruge resultaterne pædagogisk diagnostisk i deres undervisning.

5.11 Resultater og perspektiver om brugen af NKVS i grundskolen set i forhold til formålet med NKVS og de overordnede problemstillinger for evalueringen

Det overordnede formål med NKVS er at medvirke til kvalitetsudvikling på alle niveauer i grundoplæringen med tanke på tilpasset oplæring og større udbytte af læringen for den enkelte elev. Kvalitetsvurderingssystemet skal dedesuden:

- Medvirke til en åben holdning, indsyn og dialog om skolens virksomhed
- Give uddannelsessektoren information som grundlag for afgørelser baseret på dokumenteret kundskab om tilstanden lokalt og nationalt
- Give grundlag for lokalt vurderings- og udviklingsarbejde ved at skoleejereren og skolelederen tilrettelægger vurderinger og opfølgning af resultater.

(Utdanningsdirektoratet, 2008)

Det vil sige, at NKVS skal kunne bruges dels styringsmæssigt såvel på centralt niveau som i de enkelte kommuner og på de enkelte skoler, dels formativt med henblik på tilpasset oplæring.

Dette formål har været udgangspunkt for planlægningen af evalueringen af brugen af NKVS i grundskolen og for konstruktion af interview- og spør-

geskemaer. Vi har ud fra dette formål formuleret og belyst de overordnede problemstillinger, der er omtalt i indledningen til den del af rapporten, der drejer sig om grundskolen. I det følgende gives en kort opsamlende beskrivelse af svarene på disse problemstillinger:

1. *I hvilken grad bruges resultaterne fra NKVS pædagogisk diagnostisk i undervisningen, og i hvilken grad bruges de styringsmæssigt af skoleetat og rektorer?*

Hvad angår de nationale prøver er den pædagogisk diagnostiske brug af resultaterne lille set i forhold til den styringsmæssige brug. Dette ser blandt andet ud til at hænge sammen med tilbagemeldingernes generelle karakter. For kortlægningsprøverne er situationen anderledes, idet disse prøver i langt højere grad bruges formativt.

De nationale prøver og brugerundersøgelserne bruges i høj grad som 'pekepinn', det vil sige til at finde ud af, om man er på rette vej, og om man eventuelt skal foretage ændringer.

2. *I hvilken grad har NKVS medført øget fokus på de forhold, der vurderes?*

Ikke mindst efter kommunernes og rektorernes, men også efter lærernes vurdering har dette været tilfældet, hvad angår de nationale prøver. For kortlægningsprøverne og brugerundersøgelserne har denne wash-back effekt været mindre tydelig.

3. *I hvilken grad medvirker NKVS til at tydeliggøre den enkelte lærers ansvar for elevernes udvikling?*

Knap 60 % af de deltagende kommuner og rektorer og cirka en tredjedel af lærerne er i 2009 enige i, at NKVS har haft denne effekt. Meget få er uenige.

4. *I hvilken grad følger man systematisk op på resultater fra NKVS?*

Der foregår i ganske stor udstrækning opfølgning af resultater fra NKVS både på centralt plan i kommunerne og på de enkelte skoler. Udgangspunktet er i mange tilfælde, at man vurderer, om resultaterne viser noget påfaldende, som man er nødt til at få rettet op på. (Jf. dog efterfølgende punkt 6 og 7).

5. *Hvilken betydning har det for vurderingen af brugen af NKVS, hvor centralt man er placeret i systemet?*

Der er en generel tendens til, at kommunerne vurderer NKVS mere positivt end rektorerne, hvis vurdering er mere positiv end lærernes.

6. *Hvilken betydning har skolekulturen for holdningen til og brugen af NKVS?*

Der er sammenlignet to skolekulturer, en ”kollektivt” orienteret skolekultur og en ”individuel” orienteret skolekultur. De kollektivt orienterede skoler er defineret ud fra, at der på disse skoler er et mere omfattende samarbejde mellem lærerne indbyrdes og mellem lærerne og skolens ledelse, end tilfældet er på de individuelt orienterede skoler, ligesom der på de kollektivt orienterede skoler er større enighed blandt lærerne og mellem lærerne og skolens ledelse om, i hvilken retning skolen skal udvikles.

Der er påvist tydelige og systematiske forskelle mellem disse skolekulturer. Resultaterne viser, at man gennemgående vurderer NKVS mere positivt på de kollektivt orienterede skoler end på de individuelt orienterede skoler, og at man i højere grad følger systematisk op på resultaterne på de kollektivt orienterede skoler.

7. *Hvilken betydning har støtten fra kommunen for skolernes brug af NKVS?*

Der er påvist meget tydelige sammenhænge mellem rektorernes vurdering af den støtte, de har fået fra kommunen, og deres vurdering af brugen af resultater fra NKVS. Sammenhængen viser, at jo større støtte fra kommunen, jo bedre opfølgning af resultater og jo større nytte af resultaterne. Det betyder naturligvis ikke, at man uden videre kan slutte, at det er støtten fra kommunen, der er årsag til den større nytte af resultaterne fra NKVS. Resultaterne fra interviewundersøgelserne tyder imidlertid på, at dette er sandsynligt.

8. *Hvad er forældrenes holdning til NKVS efter lærernes og rektorernes vurdering?*

Et stort flertal af de deltagende kommuner og rektorer har generelt et positivt indtryk af forældrenes holdning til NKVS. Lærerne er lidt mere forbeholdne, men vurderer også gennemgående forældrenes holdning til NKVS som positiv. Interviewundersøgelserne med forældre bekræfter i høj grad, at forældrene er positive over for NKVS.

9. *Hvordan vurderes andre former for evaluering i forhold til de former, der indgår i NKVS?*

Skolerne bruger en lang række evalueringstiltag ud over dem, der indgår i NKVS, og de tillægger dem stor betydning for arbejdet med udvikling af bedre læringsresultater for eleverne. Det gælder ikke mindst individuelle udviklingssamtaler med eleverne, løbende intern

evaluering i form af fx samtale og iagttagelse i undervisningen, forberedte elevsamtaler og konferencesamtaler med forældrene.

10. Har vurderingerne af NKVS ændret sig fra 2006 til 2009?

Skolekulturen har på mange skoler ændret sig fra 2006 til 2009 i retning af en mere kollektivt orienteret skolekultur.

Kommuner, rektorer og lærere vurderer i højere grad i 2009 end i 2006, at offentliggørelse af resultater fra de nationale prøver har bidraget til, at man i undervisningen sætter fokus på det, som måles ved prøverne.

Rektorer og lærere vurderer i højere grad i 2009 end i 2006, at offentliggørelse af resultater fra de nationale prøver bidrager til større åbenhed om skolens virksomhed, bedre samarbejde med forældrene og bedre samarbejde mellem skolen og kommunen.

Rektorer og lærere tillægger løbende intern evaluering i form af blandt andet samtale og iagttagelse i undervisningen større vægt i 2009 end i 2006.

Der er en generel tendens til, at kommuner, rektorer og lærere har nedtonet deres forventninger til de nationale prøver som formative prøver.

Nogle perspektiver angående grundskolen på grundlag af de beskrevne resultater

NKVS har både en direkte og en indirekte betydning

NKVS har både en direkte og en indirekte betydning. Den direkte betydning drejer sig om, hvad man kan bruge resultaterne til, og helt afgørende, i hvilken udstrækning resultaterne faktisk bliver brugt. Her må man yderligere skelne imellem brugen af resultaterne som styringsredskab på den ene side og den pædagogisk didaktiske brug af resultaterne i forbindelse med tilpasset oplæring på den anden side.

Den indirekte betydning af NKVS består af den såkaldte wash-back effekt, det vil sige virkninger alene som følge af eksistensen af NKVS. Her er det dokumenteret, at alene bevidstheden om de nationale prøver har medført større vægt på de forhold, som prøverne måler.

Betydningen af NKVS som et sammenhængende system

Det er en generel erfaring fra de gennemførte undersøgelser, at NKVS kun i begrænset omfang opleves som et sammenhængende system, men snarere som en række enkeltdele bestående af de nationale prøver, kortlægningsprøverne, Elevundersøgelsen med videre. Der er ikke noget, der tyder på, at det-

te er et problem for brugerne, men det er vigtigt, at man på nationalt niveau opretholder tanken om et sammenhængende system, så man ikke i for høj grad får atomiseret evalueringsindsatsen. Med et sammenhængende system er det fx lettere at tage stilling til, om evalueringsindsatsen i tilstrækkelig grad dækker de forskellige sider af formålet med arbejdet i skolen, og om evalueringen sættes ind på de relevante trin i grundskolen. Det er også lettere at forholde sig til, om balancen mellem den styringsmæssige og den pædagogisk didaktiske brug af resultaterne i forbindelse med tilpasset oplæring er den rigtige.

Forskellige vurderinger hos kommuner, rektorer og lærere

Der er fundet store og systematiske forskelle mellem vurderingerne af brugen af NKVS hos kommuner, rektorer og lærere. Tendensen i disse forskelle er meget tydeligt, at kommunerne gennemgående vurderer NKVS mere positivt end rektorerne, som vurderer NKVS mere positivt end lærerne. Sagt på en anden måde er der en tydelig tendens til, at jo længere væk man er fra den daglige undervisning, jo mere positivt vurderer man NKVS. Det ser dermed ud til, at NKVS vurderes mere positivt som styringsredskab end som pædagogisk redskab i undervisningen til styrkelse af tilpasset oplæring.

Balancen mellem de styringsmæssige og de pædagogisk didaktiske muligheder i NKVS

Som nævnt tidligere er den pædagogisk didaktiske brug af især de nationale prøver lille set i forhold til den styringsmæssige brug. Det hænger godt sammen med, at kommuner og rektorer gennemgående vurderer disse prøver mere positivt, end det er tilfældet for lærernes vedkommende. Resultaterne tydeliggør dermed problemstillingen om balancen mellem brugen af de nationale prøver som et pædagogisk værktøj og dermed som formative prøver til styrkelse af tilpasset oplæring, og brugen af disse prøver som styringsredskab.

Hvis man ønsker at styrke den pædagogisk didaktiske brug af disse prøver, bør man overveje formen for tilbagemeldinger til lærerne. De nuværende tilbagemeldinger i form af tre eller fem mestringsniveauer opleves af lærerne som meget generelle og ikke brugbare til at styrke tilpasset oplæring. Tilbagemeldingerne kunne fx udbygges med beskrivelser af de enkelte elevers standpunkter opdelt i profilområder som fx sprogforståelse, afkodning og tekstforståelse i læsning på norsk eller tal og algebra, geometri og matematik i anvendelse i matematik. Man kan også forestille sig, at lærerne kunne have glæde af tilbagemeldinger med fejltypenalyser af de hyppigst forekomne fejltyper i de enkelte prøver.

I det fortsatte arbejde kunne man desuden overveje iværksættelse af systematiske udviklingsarbejder, hvor kommuner, rektorer, lærere, forældre og elever indgik i dialog og samarbejde om brugen af de nationale prøver som formative prøver som grundlag for forbedring af mulighederne for tilpasset oplæring.

Et arbejde med at styrke den formative brug af de nationale prøver vil være i god overensstemmelse med den store opbakning hos både kommuner, rektorer og lærere til, at disse prøver blandt andet bør kunne bruges til at vurdere den enkelte elevs faglige udvikling, at fremme tilpasset oplæring og ved tilbagemeldinger til forældrene om elevernes faglige udvikling.

I forbindelse med diagnostisk brug af resultater fra NKVS fremhæves kortlægningsprøverne i læsning og regning på 2. trin. Disse prøver er, jf. Utdanningsdirektoratets melding af 14.04.08, ikke ”prøver i ordinær forstand, men et værktøj - først og fremmest for læreren – for å afdekke hvilke elever som har behov for særskilt opfølgning”. Det er dermed en helt anden type prøver end de nationale prøver. Der er tydeligt opbakning om denne type af prøver, hvilket også kommer til udtryk ved, at mange kommuner, rektorer og lærere kunne ønske sådanne prøver også på 6. og 9. trin. Kortlægningsprøver på disse trin ville i givet fald skulle have et andet formål end på 2. trin, hvor formålet jo er på et tidligt tidspunkt i skoleforløbet at blive opmærksom på elever, der har brug for en særlig støtte. Man kan imidlertid godt forestille sig, at man også senere i skoleforløbet kunne have glæde af at få kortlagt, om det faglige fundament hos nogle elever er så svagt, at de burde have ekstra opmærksomhed for at få mest muligt ud af det videre skoleforløb.

Bør kommunerne opkvalificeres?

Resultaterne viser store forskelle mellem kommunerne med hensyn til både støtte til skolerne og kommunernes kapacitet til at kunne yde en sådan støtte. Der ses samtidig en tydelig positiv sammenhæng mellem kommunernes støtte til skolerne og en konstruktiv brug af NKVS. På dette grundlag kunne man overveje, om og i givet fald hvordan nogle kommuner kan blive bedre rustet til at yde støtte til skolerne med hensyn til brug af resultater fra NKVS og måske også på andre områder.

Skolekulturens betydning

Der er fundet så tydelige og systematiske sammenhænge mellem en kollektivt orienteret skolekultur og brugen af resultater fra NKVS, at man kunne overveje at se nærmere på skolekulturens betydning både for brugen af NKVS og for en styrkelse af kvaliteten i skolen generelt. Systematiske udviklingsarbejder med udvikling, analyse og beskrivelse af mulighederne i en

kollektivt orienteret skolekultur kunne måske afklare mere om skolekulturens betydning både for elevernes læringsmiljø og for deres læring på forskellige områder.

Skal evaluering af elevernes IKT kompetence indarbejdes i NKVS?

Resultaterne fra interviewundersøgelserne tyder på, at dette burde overvejes.

Evalueringsformer, hvori der indgår dialog, er højt værdsat

Resultaterne viser så positive erfaringer med brugen af individuelle udviklingssamtaler med eleverne, løbende intern evaluering i form af blandt andet samtale og iagttagelse i undervisningen samt konferencesamtaler med forældre, at der er grund til at nævne dette, selv om det ikke er en del af NKVS. Et centralt element i disse former for arbejde er dialogen, som entydigt vurderes positivt. Resultaterne peger dermed på det værdifulde i at bruge og om muligt videreudvikle mulighederne for dialog med elever og forældre i forbindelse med evaluering såvel i NKVS som i andre former for evaluering.

6 NKVS i Videregående skole

Av Gjert Langfeldt og Velibor Kovac

6.1 Innledning

En av hovedutfordringene i dette evalueringssoppgaven har vært at Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS) som system har endret seg over tid. De ulike instrumentene har gått gjennom flere revisjoner. I tillegg omfatter NKVS for Videregående Opplæring (VGO) i dag andre instrument enn i 2006 – noe er falt bort, som Nasjonale Prøver, andre instrument er kommet til, som f.eks lærer- og foreldreundersøkelsen. Slike endringer representerer en utfordring i forhold til å rapportere utvikling over tid. Dette er grunnen at hovedvekten i dette kapitlet er lagt på å beskrive de data som fremkom ved undersøkelsen i 2009, ettersom de reflekterer NKVS slik det i dag er utformet.

Datagrunnlaget for analysene er drøftet særskilt i metodekapitlet. La det være nok her å rekapitulere at dette kapitlet bygger både på spørreskjema-data og data fra samtaler med ulike representanter for videregående skole.

Rapporten er organisert rundt to hovedgrupper av svar. Den første gruppen, kalt direkte vurdering, handler om hvordan fylkeskommuner, rektorer og lærere har vurdert de instrument som NKVS i VGO som de faktisk møter. Brukerundersøkelser, som Elev- og Lærerundersøkelsen, Skoleporten, og karakterer til sentralt gitt eksamen er noen av disse instrumentene i NKVS var aktuelle å be de ulike gruppene vurdere betydningen av. I tillegg ønsket vi å få en indirekte vurdering fra respondentene, ved å be dem gjøre rede for (i) sammenheng mellom NKVS, ulike tiltak, og en del spesifikke satsingsområder, og (ii) forhold mellom NKVS og evalueringsskultur ved skolen.

Spesifikke problemstillinger

Analysene som presenteres nedenfor søker å forfølge de samme problemstillinger som dem som fremgår i kapittel 1:

Evalueringen av kvalitetsvurderingssystemet vil være fokusert på to aspekt:

- *Har man lyktes i å identifisere de data som er nødvendig for å skape det intenderte system?*
- *Stimulerer kvalitetsvurderingen den kommunikasjon som vil være sentral for å skape kvalitetsutvikling?*

På denne bakgrunnen ser vi følgende forskningsspørsmål som sentrale:

4. *Konstruksjon: Hvilke tema og hvilke adressater involverer det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet i en kommunikasjon om kvalitetsutvikling? Hvilke muligheter og ressurser stiller kvalitetsvurderingssystemet til rådighet for de ulike aktørene innen grunnopplæringen, og hvordan benyttes dette?*
5. *Implementering: Hvilken kommunikasjon er faktisk etablert rundt det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet – nasjonalt, regionalt, lokalt og på den enkelte skole? Hvilke nye tiltak kan registreres? Bidrar dette til å lette utviklings- og kvalitetsarbeid i praksis?*
6. *Bruk: Hvilke læringseffekter kan spores hos ulike aktører som skoler, lokal og statlig administrasjon og politisk ledelse av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet eller relatert til dette?*

6.2 Presentasjon av funn

6.2.1 Vurderingen av NKVS som helhet

Denne vurderingen bygger på at respondentene ble bedt om å vurdere NKVS som helhet i forhold til tre ulike kriterier: Hvilken betydning de mente NKVS hadde, hvilken bruk de gjorde av NKVS, og hvilken nytte vurderingssystemet har hatt for dem som svarte, dvs som hhv. lærer, rektor og fylkeskommune.

6.2.1.1 Betydninger av NKVS

I 2009 var de delene som det var aktuelt å spørre lærere, rektorer og fylkeskommuner om, følgende: Brukerundersøkelser, som Elev-, Foreldre og Lærerundersøkelsen og Skoleporten, i tillegg til karakterer til sentralt gitt eksamen.

Tabell 6.1. Fylkeskommuners, rektorers og lærers vurdering av NKVS betydning. Prosent

Vurdering på skala fra	Meget stor Ikke betydning						Ingen betydning	Antall
	ak-							
	tuet							
Karakterer								
Kommuner	55	45	0	0	0	0	0	11
Rektorer	28	31	20	7	5	2	7	99
Lærere	22	30	17	10	4	2	15	317
Elevundersøkelse								
Kommuner	73	17	9	0	0	0	0	11
Rektorer	26	40	21	7	3	1	2	100
Lærere	9	24	24	18	10	6	10	315
Lærerundersøkelse								
Kommuner	10	30	30	0	30	0	0	
Rektorer	8	30	16	18	4	8	15	10
Lærere	7	19	21	18	8	7	20	99
								316
Skoleporten								
Kommuner	37	36	0	18	9	0	0	11
Rektorer	3	27	27	21	11	6	4	99
Lærere	2	7	17	18	11	10	34	315

Et iøyenfallende trekk ved tabellen 6.1 er forskjellen i betydning som ulike ledd tillegger NKVS. Uansett instrument, har NKVS minst betydning for lærerne, og størst for rektorer og fylkeskommuner.

For det andre er det store forskjeller i hvilken betydning ulike ledd tillegges. Karakterer fremstår som det enkeltelement i NKVS som har størst betydning på tvers av de ulike gruppene.

Kanskje kan en samlende tolkning av disse resultatene være å reise spørsmålet om en i videregående skole forholder seg til det nasjonale kvalitetsvurderingssystem som system. Dette styrkes ikke minst av intervju materialet. En **avdelingsleder** sier:

”Hva var det du kalte det? Det nasjonale kvalitets...Hva er det? Det begrepet er det kanskje bare departementet som vet hva er. Tror ikke

noen andre vet hva det er. Det er bare noen løse deler som noen finner på.”

Skoleeier A mener at man ikke har noe forhold til et nasjonalt system som sådan og som helhet, kun til delene og til eventuelle lokale systemer.

Skoleeier B, spør ironisk om vi har noe slikt? Og utdyper på denne måten:

”Jeg synes i blant at det ikke kommuniseres helhetlig og jeg synes vel også at man kanskje er litt sånn i ”two minds”, og det har sikker noe med at de nasjonale prøvene ble avvirket og så på han igjen mer sånn halvveis, uklarheter i hva skoleporten skal være. Dette er politikk, men jeg tror nok at det er viktig at man avpolitiserer dette.”

6.2.1.2 Bruk av NKVS

Nå er det imidlertid slik at en må skille mellom betydning og bruk, og det var derfor naturlig å spørre etter bruken av de ulike instrumentene. En første tolkning vil være å peke på at bruken varierer over ulike grupper – som i tabell 6.1. For det andre ser det også ut til at bruken av de ulike instrumentene varierer sterkt. Ikke minst i forhold til Elevundersøkelsen synes bruken å sprike: De som former miljøet mest er de som bruker instrumentene minst, mens jo mer styringsmakt man har, jo mer brukes instrumentet. Et tredje element i tabellen som kan være verdt å fremheve er at karakterer fremstår som det nest mest brukte instrumentet. Det er – og vil være – en spenning mellom prosess og produkt, mellom læringsmiljø og karakterer. Det er i seg selv verdt å fremheve. En kan spørre om Elevundersøkelsen brukes slik at den holder oppe fokuset på læringsmiljø på en slik måte at fokus på resultater ikke tillegges så stor vekt som ønskelig?

**Tabell 6.2. I hvilken grad bruker du de ulike elementene i det nasjonale systemet for kvalitets vurdering aktivt?
Prosent**

Vurdering på skala fra	Bruker meget ofte			Bruker aldri			Ikke aktu-	Antall
	elt							
Karakterer								
Fylkeskommuner	36	36	18	9	0	0	0	11
Rektorer	20	37	19	4	8	4	7	99
Lærere	13	23	17	10	8	14	15	306
Elevundersøkelse								
Fylkeskommuner	73	18	0	9	0	0	0	11
Rektorer	29	46	10	10	2	2	1	98
Lærere	4	17	20	16	17	17	10	305
Lærerundersøkelse								
Fylkeskommuner	0	0	20	20	20	40	0	10
Rektorer	11	19	19	12	8	19	12	97
Lærere	2	13	11	14	16	26	19	303
Skoleporten								
Fylkeskommuner	36	27	18	9	0	9	0	11
Rektorer	5	18	27	24	11	10	4	99
Lærere	2	6	12	16	12	29	22	302

6.2.1.3 Nytte av NKVS

Det tredje aspektet vi spurte om angående NKVS som helhet, gjaldt hvilken nytte man mente man hadde av systemet. Nytte kan her ses som en kategori som omfatter både betydning og bruk.

Tabell 6.3. Det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering (NKVS) ble introdusert i 2004. Hvilken nytte har dette systemet hatt for deg? Prosent

Vurdering på skala fra	Meget stor nytte		Ingen nytte		Ikke aktuelt		Antall
Fylkeskommuner	18	37	27	9	9	0	11
Rektorer	3	16	31	17	11	4	90
Lærere	2	10	17	21	22	20	312

Som de forrige tabellene omfatter tabellen 6.3 en del rektorer i private videregående skole, som markerer at systemet ikke er relevant for dem. Tolkningen av tallene ellers vil være at fylkeskommunen er klart den instans som får mest nytte av KVS. For rektorene som gruppe er det i alt 50% som i det hele tatt synes de får noen positiv nytte av systemet. Hos lærerne har mer en 60% en negativ vurdering av systemets nytte.

En samtlende tolkning kan være at det videregående skoleverket – på tvers av grupper – har en lojalitet overfor det nasjonale nivået og at forskjellen i vurdering kan forklares som å stamme fra at dette spørsmålet tapper inn i denne lojaliteten, trolig ved at en ikke spør om ulike deler av systemet

En slik tolking har også støtte i det kvalitative materialet. Bildet nyanseres og modifiseres noe, når man går nærmere inn på ideen om et kvalitetsvurderingssystem. Man mener oppriktig at det er viktig å ha fokus på kvalitet, men at man må ha redskaper som fanger opp noe som oppleves som vesentlig. *”Offentliggjøring som stempler gjør ikke noe med kvaliteten, bare noe med selvbildet. Men vi har behov for redskaper for å bli bedre”*, sier en avdelingsleder

Det er likevel et sterkt tvisyn som gjør seg gjeldende også når det gjelder kvalitetsvurderingssystemet:

”Tester og karakterer gir lite informasjon, så lenge all forskning viser at det er sosioøkonomiske variabler som betyr mest, men det er bra med nasjonale standarder å strekke seg mot. Det er fint å få presentert de som er flinke slik

at man kan komme hjem og få lyst til å gjøre noe selv. Det er viktig med slike arenaer og systemer, ellers kan man bli veldig nærsynt på egen praksis.” mener en av avdelingslederne.

6.2.1.4 Rektorer og lærere gir systematisk ulike svar

Flere forhold bør vurderes for å få kunne forklare at et gjennomgående trekk ved materialet, at det er stort avvik i vurdering mellom lærere og rektorer.

Tross at vurderingen på noen enkelte spørsmål varierer mellom lærere og rektorer, er det likevel grunnlag for å hevde at et av mest konsistente funnene i spørreskjemaundersøkelsen var at rektorer, totalt sett, var mer optimistiske enn lærere til NKVS som helhet, men – som det vil fremgå nedenfor – også i forhold til vurdering av systemets enkelte elementer. Dette funnet kan belyses ut i fra ”Constural Level” teori (CTL; Trope og Liberman, 2003). I følge teorien, vil avstand til hendelser påvirker og systematisk forandrer på hvilken måte mennesker konstruerer og evaluerer disse hendelser. Avstand kan være fysisk, temporal, eller i forhold til bruk og nærhet til et bestemt system, som det er tilfelle i vår studie. Det er samlet en solid empirisk støtte til antakelsen at mennesker har tendens til å forme mer abstrakte konstruksjoner (høy ”level construals”) av hendelser som er plassert på avstand i sammenligning med hendelser som ligger veldig nær (lav ”level construals”). Det innebærer at abstrakte konstruksjoner er per definisjon generelle beskrivelser uten spesifikk kontekst som forsterker ønskelige aspekter av fremtidige hendelser. I kontrast til dette, liten avstand til hendelser forsterker lav ”level construals” som resulterer at mennesker er veldig oppmerksomme på praktiske (vanskelighetsgrad, bruksvennlighet, osv.) aspekter av denne hendelsen. I vår datamaterialet en kunne lett argumentere at rektorer befinner seg lenger bort fra selve systemet i sammenligning med lærere. Denne plassering i systemet, og nærhet eller fjernhet fra evalueringsobjektet kan, i følge CLT, resultere at rektorer er mer fokusert på ønskelige aspekter ved systemet i sin evaluering enn lærere som er mye nærmere både til enkelte deler men også til system som helhet. Det er en tendens i vår datamaterialet som peker på at personer i fylkeskommuner er enda mer vennlig innstilt til NKVS enn rektorer og lærere, men grunnet lav antall mennesker som er inkludert i analysen, er det ikke mulig til å oppnå signifikante forskjeller og dermed valide konklusjoner i forhold til dette. En kunne tenke seg at neste ledd i forhold til tidligere nevnt avstand mellom bruker og bruk er selve Utdanningsdirektoratet. Det fører til interessant mulig problemstilling som ville teste om disse 4 nivåer (lærere, rektorer, fylkeskommunen, utdanningsdirektoratet) er virkelig hierarkisk ordnet forhold til optimisme mot NKVS. Fra metodisk ståsted, dette vil egentlig handle om modereringshypotese eller in-

teraksjonseffekt hvor forhold mellom to variabler (for eksempel holding mot NKVS og virkelig bruk av NKVS) er avhengig av nivået på den tredje variabel (hvor nært eller fjern i systemet menneske befinner seg) (Baron & Kenny, 1986).

I tillegg til det en kan kalle en persepsjonsbasert forklaring, kan en også anta at ulike grupper vil se ulike incentiver i vurdering, noe som også påvirker dem til å forholde seg ulikt til de samme instrumentene. Rektorene vil f.eks ha fått en helt annen opplæring i bruken og betydningen av Elevundersøkelsen enn lærerne. De er også i en posisjon der de kan nyttiggjøre seg resultater som utgangspunkt for valg, koordinering og styring på en annen måte enn lærerne kan.

Disse incentivene vil også være knyttet til ulik eksponering mot systemet. En kan f.eks anta at lærerne vil være mer eksponert mot miljøet slik elevene opplever det, mens rektorene vil møte miljøet slik det fremstilles gjennom teoretiske analyser, som f.eks Utdanningsspeilet.

Trolig kan en se mange forskjeller i et slikt lys. Et eksempel kan hentes fra Tabell 6.6 nedenfor. Når tre ganger så mange rektorer som lærere (hhv 68% og 17%) sier seg helt enig i meget høy eller høy grad at Elevundersøkelsen påvirker læringsmiljø i positiv retning, kan det forklares ved at de ulike gruppene både ser samme hendelse ulikt, og at de kan bruke den på ulik måte.

Denne forklaringen indikerer at en skal være varsom med å bygge for sterke konklusjoner basert bare på statistisk analyser av et fenomen. En kan tolke lærernes større reservasjon som også å være basert på en innsikt om at kvaliteten er en størrelse som både må skapes og måles i sin lokale kontekst.

Endelig vil både Fylkeskommuner og rektorer kunne stille lærerne til ansvar for læringsmiljøet. Dette kan forsterke avstanden mellom de to gruppene, gjennom at de i prisnippet har ulikt ansvar. Lærernes vergingsstrategier mot å bli stilt til ansvar vil, slik Lysgaard (1963) påpekte, lett kunne havne i et sprik mellom påpekning av hva andre har bestemt og muligheten for å oppfatte seg selv som profesjonelle.

En skal imidlertid være forsiktig med å tolke tallene her for langt, det er slik at også et flertall av lærerne i alt er positive til Elevundersøkelsen som redskap.

6.2.2 Elevundersøkelsen

Utdanningsdirektoratets elevundersøkelse, en kartleggingsundersøkelse av elevers læringsmiljø, har fått en sterk stilling i grunnutdanningen. Ifølge Utdanningsspeilet var det i 2008 mer en 320 000 elever på tvers av alle grunnutdanningens 13 klassetrinn som besvarte denne undersøkelsen. (Utdanningspeilet 2008 s. 64).

Det var derfor naturlig for oss først å få en oversikt over hvor stor del av utvalget av videregående skoler som hadde benyttet Elevundersøkelsen, og på hvilke klassetrinn.

Tabell 6.4 Hadde du/skolen elever som deltok i Utdanningsdirektoratets Elevundersøkelse våren 2008?

Prosent

Svaralternativer	Ja	Nei	Antall
Rektorer	94	6	100
Lærere	68	32	316

To forhold kan være verdt å kommentere ved tabell 6.4. For det første, er et avvik i deltakelse mellom gruppene. Dette kan dels forklares ved at rektorgruppen og lærergruppen ikke trenger å arbeide ved samme skole. I tillegg kan der være problem med datakvalitet: Det er ikke sikkert at alle vet helt klart hvilke undersøkelser de har vært med på.

Substansielt er det verdt å påpeke at Elevundersøkelsen fremstår som å være mye benyttet i videregående opplæring.

For å få en bedre oversikt over hvordan bruken av Elevundersøkelsen fordelte seg på ulike trinn i VGO, ble rektorene, som den gruppe som vi antok hadde mest oversikt over hvilke element i NKVS som var benyttet, spurt.

Som det fremgår av tabell 6.5 nedenfor, er Elevundersøkelsen mest brukt i VG 1, antall skoler der tilsvarer summen for de to neste årene. Sier man at halvdelen av skolene brukte Elevundersøkelsen i første år, kan en si at bruken i VG 2 og VG3 er rimelig jevnt fordelt, med rundt $\frac{1}{4}$ av skolene begge disse årene.

**Tabell 6.5. På hvilke trinn ble Utdanningsdirektoratets Elevundersøkelse gjennomført?
Verdier er oppgitt i Antall og omfatter bare rektorer**

Rektorer	Antall
VG 1	91
VG 2	59
VG 3	46

Etter en innledende oversikt over hvordan vårt utvalg rapporterer sin bruk av Elevundersøkelsen, er det naturlig å fortsette med hvordan respondentene redegjør for hvordan Elevundersøkelsen er implementert på skolene.

Et hovedfunn ved undersøkelsen i 2006, er at rektorene vurderer både konstruksjon, implementering og bruk av NKVS mer positivt enn lærerne. Svarene på dette spørsmålet slår også igjennom her. Hhv 68 % av rektorene mens bare 17% av lærerne sier undersøkelsen har påvirket læringsmiljøet i positiv retning i meget stor eller stor grad, mens bare 2 % av rektorene og hele 32 % av lærerne oppgir at Elevundersøkelsen ikke har hatt nevneverdig betydning. Fylkeskommunene har et mer avveid syn, de er mer positive enn lærerne, og mer negative enn rektorene.

**Tabell 6.6. I hvilken grad har resultatene fra Utdanningsdirektoratets Elevundersøkelse våren 2008 påvirket læringsmiljøet i positiv retning?
Prosent**

Vurdering på skala fra 1-6	I meget høy grad			Ikke i det hele tatt			Antall
Fylkeskommuner	18	27	46	0	9	0	11
Rektorer	15	53	23	6	1	1	94
Lærere	2	15	36	16	12	20	218

Hvis en sier at resultatene på det foregående spørsmålet handler om Elevundersøkelsen som konstruksjon, går det neste spørsmålet direkte på bruken av instrumentet.

Tabell 6.7. Hvilken nytte har skolen hatt av deltakelse i Elevundersøkelsen våren 2008.

Prosent

Vurdering på skala fra	Meget stor nytte			Ingen nytte			Antall
Rektorer	13	49	29	9	1	0	94
Lærere	6	14	30	21	16	14	217

Igjen er lærere og rektorer delt i sin vurdering av Elevundersøkelsen, hhv 64 og 20% er et stort sprik. Viktigere er det kanskje at mens 1 % av rektorene mener Elevundersøkelsen har nesten ingen eller ingen nytte, er det hele 30 % av lærerne som har en slik oppfatning. Forklaringene vil være som for foregående tabell.

Å spørre lærerne (siden det er de som sitter med elevene under utfyllingen) om elevene tar besvarelsen av Elevundersøkelsen på alvor, vil dels være en måte å få informasjon om hvordan elevene oppfatter instrumentet, dels vil det være en måte å ettersøke bakgrunnen for spriket mellom læreres og rektors holdninger til undersøkelsen på.

Tabell 6. 8. Hvor mange av elevene synes du tok Elevundersøkelsen på alvor.

Prosent

Vurdering på skala fra	Alle som deltok			Ingen			Antall
Lærere	8	28	36	17	10	1	210

I forbindelse med intervjuene i 2006 fremkom tvil om at ikke alle elever tok Elevundersøkelsen på alvor. Derfor ønsket vi i 2009 å spørre lærere, som oppga å ha elever som gjennomførte undersøkelsen i 2008, om alle elevene tok undersøkelsen alvorlig. Tilbakemeldingen fra lærerne tyder på at Elevundersøkelsen ikke tas på alvor av alle: 28% sier at noen, få eller ingen elever tok undersøkelsen på alvor.

Tabell 6.9. Har skolen gjennomført konkrete tiltak som resultat av bruken av Elevundersøkelsen.

Prosent

Svaralternativer	Ja	Nei	Antall
Rektorer	87	13	93

Ut fra vår prosjektskisse er det ikke minst viktig å undersøke bruk og nytte av NKVS. Dette er fulgt opp også i forhold til Elevundersøkelsen, ved at både lærere og rektorer ble bedt om de kunne komme på konkrete tiltak som var gjennomført som en resultat av Elevundersøkelsen. Selv om en må ha i minne at denne vurderingen skulle gjøres i stor fart, mens de var på vei gjennom et spørreskjema – noe som tendensielt vil gi underrapportering – gir svarene grunnlag for å mene at et flertall av alle spurte assosierte konkrete tiltak med Elevundersøkelsen. At en også her får en relativt stor diskrepans mellom rektorer og lærere er også verdt å peke på.

Utdypende resultater fra Intervjuundersøkelsene om Elevundersøkelsen.

Ingen av skolene som er med i intervjuundersøkelsen legger ut resultater fra elevundersøkelsen (EU) på sine offentlige nettsted. **CVGS** legger imidlertid meget stor vekt på elevtrivsel i sin selvpresentasjon. Dette kan ses i sammenheng med det tette miljøet som den felles religiøse verdiplattformen og at man har så mange internatboere, å gjøre. **CVGS** er også i en særlig konkurransesituasjon, som privat skole og ønsker å profilere seg med å vise fram skolens sosiale miljø. **BVGS** ligger også i prinsippet i et område med fritt skolevalg. Rektor framholder at "Det er konkurranse mellom skolene i fylket, elevene søker seg til de skolene der de regner med å finne like-sinnede, eller som framstår som attraktive. "Hvor går de kule folka? " Det er det som betyr noe. Det er gode og dårlige lærere på alle skoler, det vet vi alle. Det er ikke bedre lærere på den mest populære skolen, men det er andre elever. Kanskje noen man føler et bedre fellesskap med enn det man ville ha gjort her. Dessuten er det status å komme inn på der." Rektor ved **BVGS** har da også opprettet en egen gruppe med elever som gir råd særlig angående miljømessige forhold, med tanke på så vel forbedringer som rekrutteringssituasjonen.

De to offentlige **skoleeierne** legger ut resultater fra elevundersøkelsen på internett.

Skolelederne uttrykker noe ambivalens også med elevundersøkelsen. På den enes siden brukes den aktivt ved at resultatene, eller deler av resultatene pre-

senteres og gås gjennom i ulike fora, som i kollegiet, avdelinger og med elevrepresentanter.

Det nevnes at EU kan danne grunnlag for gode samtaler og diskusjoner, at det er med på å utforme målsetninger, og at EU kan gi et grunnlag for å ta opp tema som man ellers også er opptatt av for eksempel elevvurdering, læringstrykk og inkludering og få et felles fokus på det. På denne måten kan EU støtte opp om andre satsinger. Det tas også konsekvenser av resultatene. Et konkret tiltak er å starte med formelle elevsamtaler. Ved den ene skolen sies det at *”vi har tatt konsekvensene av resultatene, bl.a. at elevene trives men gidder ikke å gjøre noe – konsekvensen er å bli mer tydelige på kravene til innsats og at læringstrykket skal være på 40 timer i uken.”* (**avdelingsleder**)

”Vi sjekker hvordan vi ligger an i forhold til i fjor, særlig på de områdene vi har hatt ønsker om å gjøre noe og sjekker om tiltak har hatt effekt. Vi klarer imidlertid å identifisere noen problemområder vi kan gå inn og gjøre noe med. Vi kan sammenligne oss med andre skoler i fylket, men særlig bruker vi det internt ved å sammenligne mellom de ulike årstrinnene. Er det noe sted skolen trykker spesielt. I år har vi konsentrert oss om påbygningselevne, som skiller seg veldig ut. Hvordan kan de motiveres for skolearbeid? Der- som de ikke gjør lekser, kan det være at man skal jobbe på andre måter og ikke gi lekser. EU er den undersøkelsen som brukes mest.” (**rektor ved BVGS**)

Flere er opptatt av at EU er meget stor og omfattende og at for ikke å miste fokus må man velge ut noen områder å ta opp, og heller la andre ligge, samt at man må prøve å legge vekt på det store bildet heller enn detaljer. Som en **rektor** sier: *”Man skal ikke ha for mange satsinger om gangen. EU kan man bruke til å velge 2 eller tre områder.*

Skolelederne stiller spørsmålstegn ved validiteten til de data som kommer ut av EU. En **rektor** sier at *”Jeg velger å tro på det når et stort flertall mener at lærerne ikke kommer presis til timen, for eksempel. Samtidig setter jeg spørsmålstegn med validiteten av data. Eksempelvis er det spørsmål om ro i klassen. Svargivingen blir avhengig av den timen/klassen de er i når de svarer. Skulle ha testet i forhold til hvilken lærer de hadde sist.”*

En **avdelingsleder** mener at: *”Den har mistet legitimitet, og det er vanskelig å bruke noe som lærerne mener ikke holder mål.”*

”Det er ikke samsvar mellom hva de svarer og hva de får av tilbud fordi det er ulike oppfatninger av hva det er.”, hevder en **rektor**, med referanse til

ulik oppfatning av tilpasset og differensiert opplæring i lys av hvordan dette gjøres i henholdsvis grunnskole og videregående.

Flere ledere og lærer er opptatt av at EU forutsetter modenhet som ikke alle elevene har, særlig ikke på vgl.

En **avdelingsleder** sier at *”de som stiller spørsmålene er ikke på samme klobe som de som svarer. Det forskerne tror de spør om er ikke det samme som elevene tror de svarer på. Små, klassevise undersøkelser må også forklares fordi elevene legger andre ting i spørsmålet enn det som lærerne gjør. Det dreier seg om kulturskille, generasjonsskille og ulike begrepsapparatet. Det er også stor variasjon mellom allmennfag og yrkesfag.”*

En **rektor** framholder at mange elever er mer opptatt av egen klasse enn av skolen generelt. Et problem er at elevene ikke opplever effekt av undersøkelsesresultater fordi de flytter på seg – de er et annet sted året etter. Deres svar kommer andre grupper til gode og da er ikke interessen så stor

Dersom man klarer å lage et vurderingssystem på det de bryr seg om, så får man effekt. Vedkommende poengterer at *”Fylkeskommunen og andre vil jo ha behov for aggregerte data, men hvilke aggregerte data kan man lage som har validitet heile veien?”*

En undersøkelse som ”Riskdetektor” oppgis å ha større legitimitet blant lærerne. De føler at det som tas opp der og som kommer ut av den, er mye riktigere og viktigere. EU-analysen fra det eksterne analysebyrået blir for ”vitenskaplig”, hevdes det. Man mener også at de evalueringene som gjøres i alle klasser er nærmere hverdagen har mye for seg på det nivået

Elevene (ved de to skolene vi har gjort elevintervjuer) synes det er viktig å bli spurt om sin mening med skolen. Imidlertid er de heller usikre når det gjelder om de har vært med på Elevundersøkelsen, hvilket bilde den har gitt og om det er iverksatt tiltak på bakgrunn av resultater fra Elevundersøkelsen. Det varierer i hvilken grad undersøkelsen tas seriøst av elevene. Våre informanter mener at de fleste tar det alvorlig, men at det også kan være noen av de mer umodne som tuller. Det sies også at man kan ha en tendens til å svare mer negativt enn det man egentlig mener for å tydeliggjøre noen områder man mener at det bør gjøres noe med, og for å prøve å påvirke slik at det blir tatt tak i fra skolens ledelse.

Skoleeier A sier at fylket har en lang tradisjon for å gjennomføre, analysere og følge opp elevundersøkelser. Man har i flere år brukt et eksternt analyseinstitutt for å bearbeide og å presentere resultatene fra EU. Man opplever at

dette er et godt innarbeidet system, som gir en hensiktsmessig håndtering av EU og resultatene for fylket og for den enkelte skole.

Skoleeier B forteller at man sammenligner fylkets resultater med det nasjonale resultatet, samtidig som man sammenligner fylkets ulike skoler. På denne måten avdekkes forskjeller og det avdekkes hvilke områder som er viktige å gjøre en innsats i forhold til.

6.2.3 Lærerundersøkelsen

Utdanningsdirektoratets lærerundersøkelse er ikke en medarbeiderundersøkelse, men en undersøkelse av skolenes læringsmiljø. Det er en frivillig undersøkelse, og vi vet fra intervjuundersøkelsene at en del skoler ikke gjennomfører Utdanningsdirektoratets lærerundersøkelse, men bruker andre verktøy. Vi ønsket derfor først å klarlegge om man på skolen i 2008 hadde gjennomført Utdanningsdirektoratets lærerundersøkelse, eller om man hadde brukt en annen undersøkelse. Vi valgte å spørre både rektorer og lærere om dette for igjen å få vurdering av forskjellen mellom de to gruppene

Tabell 6.10. På min skole har vi i 2008 gjennomført Utdanningsdirektoratets Lærerundersøkelse.

Prosent

Svaralternativer	Ja	Nei	Antall
Rektorer	30	70	96
Lærere	60	40	300

Hvis man i tolkningen legger til grunn at lærernes svar har best gyldighet når de svarer på tema som direkte berører deres undervisning, kan en tolkning være at man ikke har benyttet Utdanningsdirektoratets lærerundersøkelse.

Denne tolkningen kan en si blir forsterket når en spør om det var en annen undersøkelse som ble benyttet: Hovedtendensen i svarene er en bekreftelse på at det er andre instrument som er foretrukne i markedet.

Tabell 6.11. På min skole har vi i 2008 gjennomført en annen lærerundersøkelse. Prosent

Svaralternativer	Ja	Nei	Antall
Rektorer	62	38	99
Lærere	41	59	289

Uten å kjenne markedet for slike undersøkelser, kan en likevel si at svarene på disse to spørsmålene foranlediger et prinsipielt spørsmål: Hvilke kontrollinstrument skal være obligatoriske i et statlig system for kvalitetsvurdering, og hvilke instrument kan staten overlate til markedet å utvikle? Når så vidt mange svarer at de bruker en annen undersøkelse, gjør de det fordi de foretrekker denne. Hvorfor skal staten da holde fast på "sitt" instrument?

Tabell 6.12. Hvor stor nytte har skolene hatt av resultatene fra Utdanningsdirektoratets lærerundersøkelse i 2008? Prosent

Vurdering på skala fra	Meget stor nytte			Ingen nytte			Antall
Fylkeskommune	22	22	22	0	22	11	9
Rektorer	9	41	34	6	6	3	32
Lærere	5	15	34	20	15	11	190

De rektorer og lærere som mente de hadde benyttet Utdanningsdirektoratets lærerundersøkelse ble spurt om nytten av sin deltakelse. Av svarene (se tabell VI.15) fremgår at en hovedtendens er at undersøkelsen oppleves som å ha middels nytte, selv om rektorene også her er mer positive enn lærerne.

**Tabell 6.13. Har Utdanningsdirektoratets Lærerundersøkelse vært nyttig for å forbedre læringsmiljø på skolen?
Prosent**

Vurdering på skala fra	Meget stor nytte			Ingen nytte			Antall
Fylkeskommune	22	22	22	0	22	11	9
Rektorer	9	41	34	6	6	3	32
Lærere	5	15	34	20	15	11	190

Som en oppfølging av nytten ville vi også for dette instrumentet undersøke om en kunne spesifisere nytten ved å knytte det til konkrete tiltak. 2 av 3 rektorer mens 1 av 3 lærere sa at de kunne knytte konkrete tiltak til bruken av instrumentet. (se tabell 6.14) Dette er ca 20% lavere enn for Elevundersøkelsen, og sett i et slikt perspektiv bekrefter spørsmålet at Utdanningsdirektoratets Lærerundersøkelse har mindre gjennomslag enn Elevundersøkelsen

**Tabell 6.14. Har skolen gjennomført konkrete tiltak som resultat av bruken av Lærerundersøkelse
Prosent**

Svaralternativer	Ja	Nei	Antall
Rektorer	66	34	32
Lærere	31	69	192

Igjen er avstanden mellom rektorer og lærere et sentralt aspekt i tolkningen av tabellen. Tolkningen ovenfor, at det dels skyldes opplæring, dels yrkesrolle og dels erfaringer i yrket, kan neppe forklare hele differansen her, ettersom det jo handler om å knytte konkrete endringer sammen med bruk av ett bestemt instrument. Det at N for lærerne her er under 200, mens det ellers ligger over 300 kan indikere at de lærerne som ikke har gjennomført en lærerundersøkelse, evt. en annen undersøkelse enn Direktoratets, klarer å skjelle ulike instrument.

Selv om det er vanskelig å forklare hvorfor tallene fordeler seg som de gjør, er det ingen grunn til at ikke hovedkonklusjonen likevel står ganske robust: Lærerundersøkelsen har ikke maktet å etablere seg som et instrument som

har etablert seg som verken en viktig eller nyttig kommunikasjonskanal for skolene.

6.2.4 Karakterer

Videregående opplæring har en lang tradisjon for bruk av karakterer. De diskusjoner som har gått i Norge om å finne alternativer til karakterer, har i hovedsak vært konsentrert om grunnskolen – videregående opplæring fremstår i sammenligning som et ankerfeste for bruken av karakterer.

Karakterene skal gi uttrykk for kompetanseoppnåelse i forhold til målene i de fagspesifikke læreplanene. Vurderingsskalaen går fra og med våren 2007 fra 1 til 6, hvor 6 er beste karakter.

Det er nødvendig å presisere hvilke karakterer som inngår i NKVS. Den bruken av karakterer som inngår i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet er begrenset til sentralt gitte eksamener. Det betyr at ”Elever i den videregående skolen får standpunkt-karakterer i avsluttende fag og eksamens-karakterer i enkelte av de avsluttende fagene dersom de trekkes ut til eksamen.” (Utdanningspeilet 2008 s. 56). Karakterer i sentralt gitte eksamener vil dermed være de karakterene som fremkommer i avsluttende fag når elevene trekkes ut til eksamen.

Karakterstatistikken i videregående opplæring omfatter 15 studieretninger etter R94 og 12 utdanningsprogram etter LK06. Dette gir et stort antall eksamener, og de sentralt gitte eksamenene utgjør dermed bare en mindre del av de karakterer som gis i VGO. Noen konkret undersøkelse av hvor stor del av karakterene som inngår i NKVS er ikke gjort.

For å illustrere hva dette innebærer, spurte vi lærerne om de underviste i klasser som skulle opp til sentralt gitt eksamen, og hele 39 % av lærerne svarte benektende på dette (tabell 6.15).

Tabell 6.15. Underviser du nå klasser hvor elevene skal opp til sentralt gitte eksamener.

Prosent

Svaralternativer	Ja	Nei	Antall
Lærere	61	39	315

Et av de sentrale funnene i 2006 var at lærerne helt entydig så på karakterer som det mest sentrale redskapet for kvalitetsutvikling og kvalitetsvurdering,

mens rektorene da vurderte elevinspektørene som et viktigere instrument enn karakterer. Som antydnet i de innledende spørsmålene – de som er gjengitt i avsnitt ovenfor, har dette jevnet seg ut: Rektorene er fremdeles mer positive enn lærerne til Elevundersøkelsen, men de rangerer nå karakterer høyere enn i 2006.

Tabell 6.16. Er eksamens karakterer viktige i arbeidet med å forberede elevens læringsutbytte?
Prosent

Vurdering på skala fra	I meget høy grad			Ikke i det hele tatt			Ikke relevant	Antall
Rektorer	18	41	26	5	4	2	3	99
Lærere	20	35	19	10	3	3	10	317

Situasjonen i 2006 dannet bakgrunnen for at vi ønsket å stille både rektorer og lærere spørsmål om hvordan de så på eksamen som verktøy for å forbedre elevenes læringsutbytte, og svarene viser at både lærere og lærere ser på karakterer som et sentralt instrument. Som det fremgår av tabell 6.16 svarer hhv. 59 % av rektorene og 55 % av lærerne at de ser på karakterer som i meget høy grad eller i høy grad er viktige for å forbedre elevens læringsutbytte. Selv om en nok kan se en forskjell mellom rektorer og lærere ved at noe flere lærere ser negativt på sammenhengen mellom karakterer og læringsutbytte, så bør ikke det overskygge at det i videregående skole er en sterk kopling mellom karakterer og læringsutbytte.

Ut fra en antakelse om at et formål er viktig i den grad det er sikret organisatorisk, ble sammenhengen mellom karakterer og læringsutbytte videre understreket ved å spørre etter ”gode ordninger”. En kan hevde at betegnelsen ”gode ordninger” er tvetydig. Det er nettopp for å fungere slik at formuleringen er valgt. Målet var å få frem avstanden mellom dagens praksis og de aktuelle målgruppene.

Det er interessant at lærerne er mer fornøyde med skolens ordninger for bruk av eksamens karakterer enn rektorene, hhv 53 % og 37%, jfr tabell 6.17. Dette kan nettopp være tradisjon: Skolene har tradisjoner på dette feltet som lærerne har tilpasset seg. Rektorene fremstår som mindre tradisjonsfokuserende, noe som kan sies å henge sammen med den større forandringsvilje de viser i forhold til ulike spørsmål.

Tabell 6.17. Har din skole gode ordninger for å bruke eksamenskarakterer til å evaluere kvaliteten på elevenes læringsutbytte?

Prosent

Svaralternativer	Ja	Nei	Ikke relevant	Antall
Rektorer	37	63		99
Lærere	53	38	9	316

Avslutningsvis ønsket vi å stille hhv lærere og rektorer overfor to ulike spørsmål. Vi ønsket for det første å få lærernes vurdering av elevenes seriøsitet i forhold til bruken av karakterer. Et slikt spørsmål åpner for direkte sammenligning med vurderingen av elevundersøkelsen, og kan oppfattes som en ”krysspeiling” som kan tjene til å gi en sikrere forståelse av seriøsiteten som de ulike instrumentene i NKVS knytter seg til.

Tabell 6.18. Tar elevene karakterene de får til eksamen på alvor?

Prosent

Vurdering på skala fra 1-6	I meget stor grad		Ikke i det hele tatt				Ikke relevant	Antall
Lærere	45	36	8	2	1	0	8	317

Data viser at lærerne oppfatter karakterer som et instrument som oppfattes uhyre seriøst blant elevene, 91 % sier at elevene i meget stor eller stor grad tar karakterer på alvor (tabell 6.18).

At lærerne selv mener karakterer er et sentralt kjennetegn for kvaliteten i undervisning og at de oppgir at elevene tar eksamenskarakterene på alvor i meget stor grad, kunne indikere at karakterer er et virkemiddel for kvalitetsutvikling i videregående skole som kunne vært utnyttet i sterkere grad, slik at karakterer ble en mer sentral akse i den kommunikasjonsmulighet om kvalitet som NKVS representerer.

Det siste spørsmålet vi stilte ble bare stilt til rektorene, fordi vi ønsket å adressere temaet om karakterers gyldighet, et tema vi mente var viktig å adres-

sere fordi de sentralt gitte eksamener ikke omfatter alle fag. Nettopp fordi det en stor mengde eksamener gis lokalt, er det viktig å få klarlagt om det eksisterer en lik holdning til eksamener på tvers av fag og status til organisator av prøvingen. Vi valgte å stille disse spørsmålene bare til rektorene dels av praktiske grunner – vi var redde for at lærerskjemaet skulle bli or langt – dels fordi vi mente at rektorene som gruppe både formidler holdninger og representerer en oversikt som vi mente var den primære å tappe.

Tabell 6.18. Karakterer på sentralt gitte eksamener har ulik betydning på ulike studieprogram. Brukes karakterer ulikt for å få frem egenarten til de ulike studieprogrammene? Prosent

NB: Bare rektorer

Vurdering på skala fra 1-6	Helt enig			Helt uenig			Antall
Rektorer							
Karakterer er viktige uansett fag	45	35	12	2	2	4	98
Karakterer har ulik betydning for ulike studieprogram	10	29	20	7	18	17	97
Karakterer kan være avsporende på noen studieprogram	5	10	21	17	24	24	97

Hovedfunnet er at rektorene representerer en bastion i synet på karakterer, 80 % er helt enige eller enige i at karakterer er viktige uansett fag, 42 % er helt eller delvis uenige i at karakterer har ulik betydning for ulike studieprogram og 65 % er helt eller delvis uenige i at karakterer kan være avsporende på noen studieprogram, jfr tabell 6.18.

Dette er holdninger som igjen understreker karakterenes sentrale betydning i VGO, og at karakterer slik sett representerer en unik mulighet for kommunikasjon om kvalitet i dette skoleslaget.

En kan imidlertid spørre om Utdanningsdirektoratet ønsker å knytte seg til denne kvalitetsvurderingstradisjonen. En måte å få frem dette poenget på, kan være å vise til Utdanningsspeilet for 2008, s, 56 ff. Under avsnittet om karakterstatistikk for videregående skole, lar en betegnelsen sluttvurdering, forene målrelatert vurdering i forhold til ”standpunkt vurdering, eksamensvurdering og vurdering til fag- og sveineprøver, vurdering til kompetanse-

prøve og realkompetansevurdering".(Utdanningsspeilet 2008 s 103). En slik språkbruk reflekterer at det for det nasjonale nivået er det behov for bredere kategorier enn dem skolene benytter. Det denne rapporten gir grunnlag for er å stille spørsmål ved om ikke direktoratet ville tjene på å styrke sin måte også å snakke om karakterer og deres plass i sluttvurderingen, siden karakterer har en så fremtredende plass i dette skoleslagets tradisjoner og utgjør en vital del av kommunikasjonen rundt kvalitet for elever, lærere og skoler.

Oppsummeringen fra det kvalitative materialet tyder på at det synes å råde et utbredt tvisyn angående eksamensresultater som indikasjon på kvalitet i undervisningen. På den ene siden ser man på eksamensstatistikken og sammenligner i noen grad med andre skoler og egne resultater over tid. På den andre siden er man opptatt av at denne informasjonen er av begrenset verdi dersom man ikke tar høyde for trekk ved elevene og sosio-økonomiske kjennetegn. Det hevdes også at det kan være litt tilfeldig hvem som kommer opp i trekkfageksamener og at noen skoler trekker bevisst for å unngå de dårligste

Det varierer mellom skolene i hvilken grad de har tilgang til elevenes karakterer fra grunnskolen og om dette brukes systematisk. Der man ikke har det mener man at det er for dårlig datagrunnlag til å se utviklingen over år.

En **rektor** sier at det kun er i norsk det er mange nok som tar eksamen til at det er statistisk interessant, og at man må være forsiktig med å bruke eksamensresultater i fag der det er 3 kandidater. Det sies også at *"når vi sammenligner oss i norsk, kommer vi meget godt ut, men på ungdomsskolen kommer de dårlig ut"*. Her antydes det altså at eksamensstatistikken kan indikere kvalitet ved den videregående opplæringen i norsk, men man nøler likevel med å basere seg i høygrad på slik informasjon og sammenligning og med å ta det til inntekt for egen suksess. En **skoleleder** framholder også at *"det er viktig å være god på det som ikke blir målt også, for eksempel innovasjon, å skape noe som ikke finst fra før"*

Som nevnt er man tydelig opptatt av at det må tas hensyn til trekk ved elevene og elevsammensetningen ved skolen når eksamensresultater skal analyseres, forstås og eventuelt brukes. Fra rektorene viser man også til et mulig motsetningsforhold mellom resultater og gjennomføring. En av **rektorene** sier det slik: *"Da jeg kom som rektor for 4 år siden var det en mer utbredt oppfatning at vi har feil elever. Jeg har den innstillingen at vi har denne typen elever her i byen, og noen må faktisk ta seg av dem. Hvorfor skal ikke vi bli gode på å ta oss av denne elevgruppa. Det beroliger en del lærere når de forstår at vi ikke skal skape en haug med 4, 5 og 6. Vi skal ikke bruke eksamensstatistikken for å sammenligne oss med andre, men se på hva vi får til med de elevene vi faktisk har.*

Når vi har et snitt på 2,3 på norskeksamen skal vi ikke si at vi ikke har som mål å bli bedre, men vi skal heller ikke gråte over at vi ligger 0,3 under gjennomsnittet i fylket fordi vi har en stor andel med minoritetsspråklige som har dårligere forutsetninger enn andre, og som det kan være en fantastisk opplevelse å få en 2.er. ”

En annen **rektor** framholder at ”*Rekrutteringsgrunnlag og sosioøkonomiske forhold har betydning for karakterer. Randskoler tar inn de som ikke kommer inn andre plasser. Jo mer man klarer å jobbe i forhold til å beholde elevene i skolen, jo dårligere karakterer. Et system med skolebidragsindikatorer, som de jo har for eksempel i England reiser dilemmaet med hvor nær man skal komme individet. Dersom man ikke ønsker å ha det slik, må vi ta hensyn til at vi aldri vil få gode nok data til at vil bare få et tall som man må bruke mye tid på å finne en fornuftig forklaring på.*”

Lærerne er også opptatt av at eksamensresultater og karakterer avgjøres i stor grad av trekk ved elevene og hvilket grunnlag de har fra grunnskolen. Således vil eksamensstatistikk måtte tolkes i lys av dette og informasjonen kan ha begrenset verdi i forhold til kvalitetsvurdering. Det synes likevel som at det hersker en viss optimisme med tanke på muligheter for å måle elevens framgang og på den måten si noe om kvaliteten på opplæringen.

Skoleeier A forteller et man har lang tradisjon for å bruke eksamens- og karakterstatistikk. Konkret brukes dette i dialogen med den enkelte skole for å få fram tiltak for ivaretagelse av læringsutbytte og å forhindre frafall. Det brukes også i samlinger med skoleledere. I sammenligning med andre fylker er det to forhold som er interessante. For det første nærliggende fylker som man historisk har sammenlignet seg med. For det andre gjelder det fylker der man vet at man har fått til noe spesielt. Oslo er for tiden forbilledlig, og dermed interessant å se til. Også innen fylket kan man se utvikling over tid og det blir da interessant å finne ut hva som har skjedd, og eventuelt få fram gode eksempler.

6.2.5 Skoleporten

Skoleporten.no danner så å si det nasjonale kvalitetsvurderingssystemets ansikt mot brukerne som en internettportal som tilbyr informasjon. Denne informasjonen er dels offentlig tilgjengelig, som f.eks aggregerte resultater fra skolene, dels er den et spesielt tilbud om informasjon og råd til bruk lokalt kvalitetsvurderingsarbeid for lærere, skoler, kommuner og fylkeskommuner.

Det er en viktig begrensning ved denne evalueringen at Skoleporten har vært under stadig utvikling, og at den versjon som vi ba om tilbakemelding på i

2009 er klart ulik den som fantes i 2006. Det betyr bl.a. at fremstillingen nedenfor bare vil knytte seg til versjonen fra 2009, med det innhold Skoleporten.no da har, jfr Utdanningsdirektoratets "Brukerveiledning", versjon 1.6 fra 19.01.09).

I evalueringen stilte vi tre spørsmål: Hvor nyttig er Skoleporten, hvilken betydning har Skoleporten for deg og hvor enkelt er det å finne frem i Skoleporten. Selv om det siste spørsmål kan sies å være det som beskriver bruken av Skoleporten og dermed skulle gjengis først, referer vi funnene i den orden de ble stilt. Også for skoleporten var målet å få frem bruk, implementering og nytte evt effekter av instrumentet. De siste formålene vil fremkomme som forskjeller mellom ulike brukergrupper.

To hovedkonklusjoner fremstår fra tabellmaterialet. Den første hovedkonklusjonen vil være at Skoleporten pr i dag ikke har befestet seg som noe uunnværlig medium for vurdering av kvalitet i Videregående opplæring, og for det andre at det er stor forskjeller mellom ulike grupper: Jo nærmere man står undervisning, jo fjernere er Skoleporten, jo mer man har en byråkratisk yrkesrolle, jo viktigere er Skoleporten.

Tabell 6.19. Hvor stor nytte har du hatt av Skoleporten.no på følgende områder: informasjon om elevenes læringsutbytte, informasjon om elevenes læringsmiljø, veiledning på forskjellige områder. Disse 3 ledd er slått sammen og utgjør et mål på "nytte av Skoleporten.no" (\bar{x} =.77 hos fylkeskommuner, \bar{x} =.94 hos rektorer og \bar{x} =.97 hos lærere)

Prosent

Vurdering på skala fra	Meget stor nytte			Ingen nytte			Antall
	1	2	3	4	5	6	
Fylkeskommuner	18	18	55	9	0	0	11
Rektorer	5	20	35	15	15	10	99
Lærere	2	10	17	15	16	40	304

Dersom man ikke bruker en informasjonskanal, kan det skyldes at man heller benytter en annen. Denne antakelsen er den neste som ble testet ut, ved å spørre om lærere og rektorer og fylkeskommuner får sin informasjon fra andre hold. Denne antakelsen ble bekreftet omtrent på samme måte som ovenfor: Jo nærmere man står undervisningen jo mindre betyr det å ha alternative informasjonskilder. Dette kommer til uttrykk i at man får en bimodal

fordeling: man er både enig i at man får informasjon fra andre kilder og uenig i den samme påstanden. Tolkningen vil være at de sammenligninger man gjør, går langs andre dimensjoner enn dem som tilbys i slike kanaler. For rektorer og fylkeskommuner er alternative informasjonskanaler et viktigere poeng, de arbeider med en type oppgaver hvor man trenger den informasjon som Skoleporten eller andre tilbyr.

Tabell 6.20. Jeg får den informasjon jeg har bruk for gjennom andre kanaler enn Skoleporten.no når det gjelder: informasjon om elevenes læringsutbytte, informasjon om elevenes læringsmiljø, veiledning på forskjellige områder. Disse 3 ledd er slått sammen og utgjør et mål på "bruk av andre kanaler enn Skoleporten.no" " (\bar{u} =.77 hos fylkeskommuner, \bar{u} =.95 hos rektorer, og \bar{u} = .97 hos lærere). Prosent.

Vurdering på skala fra	Helt enig		Helt uenig				Antall
Fylkeskommuner	46	36	9	9	0	0	11
Rektorer	22	14	34	26	3	1	96
Lærere	31	6	25	21	4	14	302

Et neste tema vil være tilgjengeligheten for den typen informasjon som finnes i Skoleporten. Her er konklusjonen at vurderingen av nytten til Skoleporten ikke er knyttet til informasjonens tilgjengelighet: På tvers av grupper synes man at Skoleporten er enkel å finne frem i, bare 14 % av lærerne og 10 % av rektorene mener informasjonen er svært vanskelig eller vanskelig å finne frem i (tabell 6.21).

Tabell 6.21. Hvor enkelt synes du det er å finne ønsket informasjon på Skoleporten.no? Prosent

Vurdering på skala fra	Svært lett		Svært vanskelig				Antall
Rektorer	9	29	38	13	7	3	99
Lærere	6	20	37	23	8	6	276

Et siste spørsmål handler om kvalitetsutvikling gjennom sammenligning. Såkalt ”Benchmarking”, dvs. sammenligning av nøkkeltall mellom virksomheter, har de siste årene blitt en metode som er tatt i bruk i økende utstrekning i både privat og offentlig sektor. En kan hevde at det er en arbeidsmåte som burde kunne gi økt innsikt også for skoler, ikke minst i forhold til å skulle forklare variasjoner i resultater.

Svarene vi har fått inn viser imidlertid at dette er en arbeidsmåte som, i det minste inntil nå, er lite brukt i videregående opplæring. 90 % av lærerne og 63% av rektorene sier at de ikke bruker Skoleporten til å sammenligne seg med andre skoler i forhold til resultater på (tabell 6.22).

Tabell 6.22. Bruker du Skoleporten.no til å sammenligne din skoles/kommunens resultater med resultater fra andre skoler/kommuner? Prosent

Svaralternativer	Ja	Nei	Antall
Rektorer	37	63	99
Lærere	10	90	316

”Benchmarking” benyttes svært lite mellom videregående skoler, og minst mellom lærere.

Samlet må en si at spørreundersøkelsen gir et bilde av at Skoleporten ikke har maktet å etablere seg som et verktøy som stimulerer til kommunikasjon. Kunne man ventet noe annet? Skoleporten skal konkurrere med kommersielle nettstedet og med offentlig leverandører som over lang tid har etablert relevans i sine data, som f.eks SSB. En slik konkurranse er ikke enkel. Men det er på den andre side en konkurranse man visste man ville møte da man skapte Skoleporten.

Også resultatene fra den kvalitative undersøkelsen indikerer stort sett sammenfallende resultater som spørreundersøkelsen. Verken lærere eller skoleledere har noe forhold til skoleporten.no. Ved **AVGS** uttrykkes det forvirring og frustrasjon om de ulike nettstedene som de nasjonale utdanningsmyndighetene har opprettet og som inneholder ulik informasjon. En **avdelingsleder** sier at ”Udir burde prøve å samle ting på et sted. Det er klin umulig å vite hvor man skal finne ting, noe er her og noe er der. Vi bruker en halv dag på å leite. Det er dårlig strukturert informasjon. Hadde det vært godt strukturert, hadde det vært et godt redskap for oss som jobber i skoleledelsen .”

En annen **avdelingsleder** hevder at søkefunksjonen er umulig å bruke, det er vanskelig å vite når dokumenter oppdateres, når regelendringer gjelder fra. ”Vi er ikke veldig fornøyd med skoleporten”, sier hun med en rå latter. Hun foreslår at det opprettes en abonnementsordning for nyheter på ulike områder. Informasjonstilgangen er åpenbart et problem: ”Det går så mye rykter, burde være unødvendig, Når noen har funnet noe så sender vi det rundt. ”Å har du funnet noe? Hvor fant du det?”, sier de andre da.”

Ved **BVGS** brukes skoleporten.no lite. Dette skyldes nok også at fylket har en egen velutviklet nettsted med tilsvarende informasjon for fylket. **Rektor** sier at ”Eget fylke er mest interessant, det er ikke så relevant med informasjon om og sammenligning med skoler i andre landsdeler, fordi det er så forskjellig. Både den administrative og politiske ledelse i fylket er veldig opptatt av innsamling og offentliggjøring av skoledata, og har et veldig trykk på dette. Kolleger i nabofylke lurer på hvordan vi holder ut. Men det stimulerer til utvikling i skolen i vårt fylke, vi hadde ikke vært der vi var om vi ikke hadde hatt dette peset. Vi driver en helt annen butikk enn det nabofylket gjør.”

Lærere sier rett ut at de ikke ser noen nytte i skoleporten.no. Det oppleves som at den inneholder helt uinteressante og perifere data. For disse er det konkrete ting som kan være til hjelp i undervisningen, for eksempel lærerportaler med eksamensoppgaver. Udir.no kunne hatt et potensiale, men søkeord fungerer ikke som de skal.

Skoleeier i fylke A bruker også skoleporten mye, men sier også at det er data og informasjon som er mest nyttig for skoleeier.

Skoleeier B bruker skoleporten, men utviklet en egen nettportal for sitt område, som supplerer skoleporten og som har fått en meget prominent betydning også fordi skoleporten.no en periode var under ombygging.

Et nasjonalt nettsted synes på denne bakgrunnen ikke å være viktig og nyttig på skolenivå innen videregående opplæring. Forvirringen om hva skoleporten er i forhold til andre nettsteder synes å være stor ute i skolene. Samtidig er det et uttalt informasjonsbehov, men helst om andre emner enn det Skoleporten.no tilbyr. Det er hovedsakelig interessant for skoleeier å hente data og informasjon om ulike skoler og å kunne sammenligne. Våre data tyder på at når det finnes et eget nettsted innen fylket, brukes dette meget aktivt i styringen av skolene og i skolene. Dette kan oppfattes som å stille viktige spørsmål ved samhandlingen mellom sentralt og regionalt nivå : Ville begge parter fått mer igjen om en systematisk la opp til fylkesvise oversikter i regi av skoleeier?

6.3 Indirekte vurdering

Et sentralt formål med evalueringen er å undersøke den kommunikasjon som NKVS tilbyr. Det er av oss tolket slik at vi dels må skaffe oss kunnskap om de ulike instrumentene i NKVS, og dels om systemet som helhet. I tillegg vil det være viktig å undersøke hvordan ulike aktører ser på de ulike sammenhengene i systemet: Hva synes man NKVS henger sammen med – og hvor ser man ingen sammenhenger? En kan si at dette siste temaet er en indirekte fremgangsmåte for å kartlegge hvordan NKVS har etablert seg i Videregående Opplæring. Dette avsnittet og de følgende avsnittene beskriver denne indirekte vurderingen.

6.3.1 NKVS og Kunnskapsløftet

I dette avsnittet skal særlig de spesifikke satsingsområdene kartlegges. Dette er områder som nasjonalt nivå har arbeidet særskilt med å få gjennomslag for. Å spørre om hvordan disse er opplevd, har en verdi i seg selv, og det kan også plassere NKVS i en videre sammenheng

Tabell 6.23. 1 I siste årene er det lansert en rekke tiltak for å bedre læringsmiljø og læringsutbytte i videregående opplæring. I hvilken grad er de ulike tiltakene tatt i bruk på din skole? Prosent

Vurdering på skala fra	I meget stor grad			Ikke i det hele tatt			Ikke relevant	Antall
Tiltaksplan mot mobbing								
Fylkeskommuner	9	36	36	9	9	0	0	11
Rektorer	15	28	24	11	8	6	8	98
Lærere	12	19	18	14	11	15	11	316
Bedre fag- og yrkesopplæring								
Fylkeskommuner	9	36	27	9	9	9	0	11
Rektorer	10	29	30	10	5	3	13	98
Lærere	9	21	24	9	9	9	18	311
Bedre vurderingspraksis								
Fylkeskommuner	36	46	9	9	0	0	0	11
Rektorer	28	41	17	11	0	0	3	99
Lærere	20	30	25	11	5	4	5	315
Integrering av IKT i ulike fag								
Fylkeskommuner	27	46	18	9	0	0	0	11
Rektorer	28	34	21	10	4	1	2	98
Lærere	33	30	19	9	4	2	3	316

Det første temaet gjelder mobbing. Dette er et tema som har vært sentralt i skolen i en årrekke¹⁹, og som også inngår som et tema som i elevundersøkelsen blir særskilt kartlagt. Tiltaksplanen mot mobbing er et statlig satsingsområde, jfr Manifest mot mobbing 2009–2010

(http://www.udir.no/upload/Satsningsomraader/MMM/manifest_bokmal_2009.pdf)

Spørsmålet som ble stilt, var i hvilken grad tiltaksplanen mot mobbing var tatt i bruk på skolen. Svarene kan sies å illustrere at det trolig finnes ”takeffekter” for alle satsingsområder, også for dette; de svartallene som isolert sett kan virke lave må leses i lys av at dette er et område hvor en har hatt ulike kampanjer og program over tid. Grensenytteverdien av nok et tiltak kan ikke bli veldig høy – mobbing kan neppe gå mot 0²⁰.

Sett i et slikt perspektiv er tallene heller ikke lave, 43 % av rektorene og 31 % av lærerne rapporterer at tiltaksplan mot mobbing i meget stor grad og stor grad er tatt i bruk hos dem. 14,5 % av rektorene og 26 % av lærerne sier at tiltaksplanen ikke er tatt i bruk hos dem (tabell 6.23). Sett over tid, rapporteres det imidlertid ikke om en innsats på dette feltet som er sterkere enn hva som fremgår av Læringssenterets tilstandsrapportering i 2002

Et satsingsområde som har en enda lengre forhistorie enn det foregående er Yrkesretting av utdanning i videregående skole. Dette har en historie tilbake til før andre verdenskrig, jfr f.eks NOU 1976: 10 og NOU 1976: 31. Rammetingelsene for yrkesretting er regulert gjennom gjeldende læreplan til enhver tid. En assisterende rektor sa f.eks at etter innføringen av Reform 94 tok det tid før en fikk fart på arbeidet med yrkesretting av utdanningen. Det siste tiåret har dette vært et område som har vært et satsingsområde, både nasjonalt og internasjonalt. Københavnprosessen er eksempel på dette. Det er et strategisk samarbeid for å styrke kvaliteten på fag- og yrkesopplæringa i Europa. Dei overordna måla vart fastlagde på det første møtet i København i 2002,

¹⁹ Et eksempel kan være at i daværende Læringssenterets tilstandsrapport for 2002, vises det til at regjeringen i 2002 inngikk, sammen med Kommunenes Sentralforbund (KS), Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG), Utdanningsforbundet og Barneombudet, en forpliktelse til å arbeide for nulltoleranse av mobbing i norske skoler.

²⁰ I Utdanningsspeilet for 2006 heter det f.eks at ”4,7 % av elevane svarar at dei blir mobba éin eller fleire gonger i veka (US 2006 s. 49), mens det i Utdanningsspeilet for 2008 heter at ”Av dei 320 000 elevane som svarta, svarta 3,5 prosent at dei vart mobba fleire gonger i veka”(US 2008 s. 67).

og prioriteringene blir revurdert 2. hvert år. Københavnprosessen kan også sies å være innfelt i den såkalte Lisboa prosessen. Målet med Lisboa-prosessen er å gjøre EU til den mest kunnskapsbaserte og konkurransedyktige økonomien i verden innen 2010, basert på bærekraftig økonomisk vekst, flere og bedre jobber og sosial utjevning. Utdanning har en sentral plass i dette arbeidet (http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html.)

Det mest interessante med skolenes svar her er den lave andelen som sier at dette ikke er relevant for deres skole. Bedre fag- og yrkesopplæring fremstår som et viktig mål for de videregående skolene. En trenger ikke å se andelene av rektorer og lærere som sier at satsingsområdet har betydd meget, som komplementært til at temaet er relevant, man kan anerkjenne det som relevant, men for tiden bruke kreftene på noe annet. Sett i et slikt perspektiv er det interessant at 39 % av rektorene og 30 % av lærerne sier at satsingsområdet er tatt i bruk hos dem i meget stor eller stor grad – og at bare hhv 8 og 18 % sier at det ikke er tatt i bruk i det hele tatt (tabell 6.23).

Det tredje satsingsområdet, Bedre vurderingspraksis, kan sies å være et yngre satsingsområde. Det kan sies å knytte seg til oppfølging av i St.meld. nr. 16 (2006–2007) ... *og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, og hvor de mangler som departementet der påviste ble fulgt opp gjennom Utdanningsdirektoratets prosjekt ”Bedre vurderingspraksis”.

At dette er et tema som skolene har opplevd som nyttig fremgår klar av vurderingene, 69% av rektorene og 50% av lærerne rapporterer at satsingsområdet er tatt i bruk i meget stor eller stor grad, og ingen rektorer og bare 9 lærere sier at det ikke er tatt i bruk i det hele tatt (tabell 6.24). Isolert sett utgjør dette den nest mest positive tilbakemeldingen på de fire satsingsområdene.

Det området hvor skolene gir den mest positive tilbakemeldingen, gjelder Integrering av IKT i ulike fag. Dette er ikke et nytt satsingsområde. UFD har hatt ansvaret for handlingsplanene *IT i utdanningen 1996-1999* og *IKT i norsk utdanning. Plan for 2000-2003, samt for Program for digital kompetanse 2004 – 2008. Satsingen føres også videre, jfr St.meld. nr. 44 (2008-2009) Utdanningslinja, pkt 2.3.3.*

Siden 2004 har et sentralt mål vært at kunnskapsdannelse, læring og formidling skjedde der fire delområder møttes. De fire områdene var kompetanseutvikling, FOU, infrastruktur og digitale læringsressurser, læreplaner og arbeidsformer, (jfr Program for digital kompetanse 2004-2008 s. 8). En vurdering av alle disse elementene var ikke aktuell her. Skolene ble bare bedt om å svare på man hadde tatt i bruk IKT i alle fag.

Her sier 62% av rektorene og 63 % av lærerne at det er et tiltak som er tatt i bruk i stor eller meget stor grad (tabell 6.23). Interessant er ikke minst at lærernes vurdering er så vidt positiv, det kan tyde på at dette satsingsområdet har maktet å knytte seg til lærernes undervisning og deres hverdag i større grad enn mange andre nasjonale satsingsområder.

En så sterk integrering skulle tilsi at det nå ligger en stor mengde med lokale erfaringer. Hvordan kan denne ”erfaringsbanken” utnyttes?

For å tydeliggjøre sammenhengen mellom daglig arbeide i forhold til NKVS, ble rektorer og lærere spurt om tiltakene hadde bidradd til bedre kvalitetsvurdering. 57 % av rektorene og 34 % av lærerne mente det hadde skjedd i meget stor eller stor grad (6.24). Isolert sett kan en lese dette som at det er i ferd med å skje en endring i skolene, en endring hvor kvalitetsvurdering er knyttet til sentrale reformer og tiltak. Usikkerheten ligger i om kvalitetsvurdering vil bli knyttet til NKVS som spesifikt system, eller om temaet forbindes med andre aspekt ved skolenes drift. Slik kan dette spørsmålet indikere hvor viktig det er å spisse innsatsen for kvalitetsutvikling mot læringsresultater og kvalitetsvurdering.

Tabell 6.24. Har tiltakene som er tatt i bruk på din skole bidratt til bedre kvalitetsvurdering?

Prosent

Vurdering på skala fra	I meget stor grad			Ikke i det hele tatt			Antall
Rektorer	9	48	32	9	0	2	99
Lærere	7	27	39	13	10	5	306

Et neste spørsmål i forhold til de fire statlige satsingsområdene, var å kartlegge i hvilken grad skolene syntes de hadde vært nyttige. Her dreies problemstillingen fra implementering mot effekt, og det vil være rimelig å forvente lavere effektstørrelser, fordi å spørre etter nytte uten spesifisering av hva nytten skal sees i forhold til, ofte blir oppfattet som en mer holistisk kvalitet. De tall som fremkommer er til dels vanskelige å tolke. Dels kan en si at en må kunne se en positiv trend, hhv 51 og 34 % mener tiltakene i de fire satsingsområdene har hatt meget stor eller stor nytte (tabell 6.25). Hvis en derimot ser på midtgruppen, og oppfatter den som å indikere at tiltakene ikke

har hatt noen særlig nytte, må en konstatere at det er de svarkategoriene som isolert sett har størst oppslutning, hhv 47 og 51 %. Tallene dekker, som for så mange andre vurderinger, at rektorene er mer positive enn lærerne.

**Tabell 6.25. Hvilken nytte har de tiltakene gitt som er tatt i bruk på din skole?
Prosent**

Vurdering på skala fra	Meget stor nytte					Ingen nytte	Antall
Rektorer	3	48	42	5	0	2	99
Lærere	7	27	38	17	7	4	303

Et neste poeng å undersøke gjaldt koordinering mellom Kunnskapsløftet og NKVS. I Stortingsmelding 30(2003/2004) *Kultur for læring* er dette en sentral sammenheng, men er det en sammenheng som skolene opplever?

Naturlig nok er det lærerne som i minst grad opplever det som å være noen sammenheng her, naturlig fordi deres hverdag er fylt mer av elever enn av styringsdokument, og 20 % sier at de ikke opplever noen sammenheng her i det hele tatt. Rektorene er klart mer positive enn lærerne, 54 % sier at de i stor eller meget stor grad ser en slik sammenheng. Sett i lys av ulikhetene i yrkesroller skal en kanskje være imponert over at 30 % av lærerne rapporterer det samme (tabell 6.26)?

**Tabell 6.26. Kunnskapsløftet er en overordnet reform som det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet er en del av. Er Kunnskapsløftet og Kvalitetsvurderingssystemet koordinert ved skolen / opplever du at Kunnskapsløftet og Kvalitetsvurderingssystemet sees i sammenheng?
Prosent**

Vurdering på skala fra	I meget stor grad					Ikke i det tatt	Antall
Fylkeskommuner	46	36	18	0	0	0	11
Rektorer	12	42	28	9	6	3	96
Lærere	9	20	35	16	11	9	311

Ettersom sammenhengen mellom Kunnskapsløft og Kvalitetsvurderingssystem ikke trenger å være opplevd av alle, ville et spørsmål som ba skolene kople konkrete tiltak ved skolen opp mot Kunnskapsløftet og satsing på evaluering, være en tjenlig måte å undersøke denne sammenhengen på.

Både lærere og rektorer ble derfor bedt om å svare på om de kjente til slike konkrete tiltak.

Svarene som fremkom, viser, selv om en tar høyde for at rektorene svarer mer positivt, at konkrete tiltak er i ferd med å etablere seg på skolene, 84% av rektorene og 60% av lærerne svarte ja til at de kjente til slike tiltak (tabell 6.27).

Ser en disse to spørsmålene i sammenheng, kan en si at en får indikasjoner på at det er i ferd med å skje en dreining på de videregående skolene i retning av økt vekt på kvalitetsvurdering, på evaluering og resultatvurdering.

Tabell 6.27. Finnes det konkrete tiltak der Kunnskapsløftet og økt satsing på evaluering er koplet sammen på denne skolen?

Prosent

Svaralternativer	Ja	Nei	Antall
Fylkeskommuner	100	0	11
Rektorer	84	16	97
Lærere	60	40	308

For ytterligere å undersøke hvor sterkt temaet evaluering er institusjonalisert i de videregående skolene, ba vi rektorene oppgi spesielt om de hadde rutiner for evaluering av skolens kvalitet utover det som er obligatorisk i forbindelse med NKVS. 98 rektorer besvarte spørsmålet og 63 % svarte bekreftende. Sett i forhold til det som finnes av fylkeskommunalt og egengenererte evalueringer rundt resultatoppfølging, er det nesten rart at så mange som 37 % sa at de ikke hadde slike rutiner. Hvis en derimot utvider spørsmålsstillingen litt, til å gjelde oppfølging av resultater fra evaluering av din skoles kvalitet, så synker antallet som sier at skolene ikke har fastlagte rutiner til 21 (tabell 6.28).

Dette indikerer hvor viktig det er å spisse de problemstillinger en fra nasjonalt hold ønsker at skolene skal ta stilling til: Kvalitet rommer i skolehverdagen så mange dimensjoner at upresise satsingsområder kan utløse stor aktivitet – og tretthet – men lite måloppnåelse.

**Tabell 6.28. Har skolen fastlagt rutiner for?
Prosent**

Svaralternativer	Ja	Nei	Antall
Rektorer			
evaluering av skolens kvalitet utover det som er obligatorisk i forbindelse med NKVS?	63	37	98
oppfølging av resultater fra evaluering av din skoles kvalitet?	79	21	96

6.3.2 NKVS og evaluering generelt

Også i dette avsnittet er logikken bak tallmaterialet å gjøre en indirekte måling av NKVS. Knytter lokalt og regionalt nivå sine erfaringer til NKVS slik at NKVS blir del av den overordnede endringsstrategi som systemet i sin tid ble tenkt innen?

I stortingsmelning 30 (2003/2004) *Kultur for læring* er et sentralt mål at skolene skal utvikle en evalueringskultur – de skal lære å lære å ta ansvar for elevenes resultater, og finne tiltak som gir gode lokale mobiliseringer for økt læringsutbytte. ”For at skolen skal kunne tilpasse seg et stadig mer kunnskapskrevende og mangfoldig samfunn, er det særlig tre forhold som må ligge til rette. For det første må lærere og skoleledere ha den kompetansen som er nødvendig for å kunne møte kunnskapssamfunnet og en mer mangfoldig gruppe elever og foresatte. For det andre må skolen ha kunnskap om sterke og svake sider ved sin egen virksomhet, om hvilke tiltak som kan føre til forbedring, og tilgang til et godt støtte- og veiledningsapparat. For det tredje må skolen selv utvikle en kultur for kontinuerlig læring og utvikling” (Stm 30 2003/04 Kultur for læring side 24).

Som ledd i å prøve ut denne tanken vil det være sentralt å undersøke hvordan lærere og rektorer ser ting i sammenheng. Knytter man NKVS sammen med kunnskap om egne sterke og svake sider? Dersom det bekreftes, styrkes tanken på at NKVS bidrar til en overordnet endring. Ser lærere og rektorer ingen sammenheng mellom de tilbakemeldinger som kvalitetsvurderingssystemet gir og den innsats de selv gjør som profesjonelle yrkesutøvere som gjennom å skape læring og utvikling skal bidra til modernisering, demokrati

og effektivisering, svekkes troen på at NKVS har bidratt til å skape en ny forståelse for de formål som Stortingsmelding 30 så som sentrale.

En slik måte å organisere vurderingen på er imidlertid ikke uten farer. Den viktigste utfordringen er kanskje nettopp at NKVS kontekstualiseres. Det betyr at selv om skolene har arbeidet mye med å skape en kultur for læring, kan de ha gjort det langs andre dimensjoner enn de som NKVS spør om. Fordelene er at muligheten for å få frem et mer nyansert bilde av hvordan NKVS inngår i en større endring.

Tabell 6.29. Vurder følgende utsagn om skolens vaner i forhold til vurdering. Prosent

Vurdering på skala fra	Helt enig		Helt uenig			Ikke relevant		Antall
Skolen bruker Skoleporten mer nå enn før								
Fylkeskommuner	46	0	27	9	0	0	18	11
Rektorer	6	11	32	20	18	13	0	100
Lærere	1	5	11	21	20	39	13	314
Skolen bruker elevundersøkelsen mer for å forbedre læringsmiljø								
Fylkeskommuner	64	27	0	9	0	0	0	11
Rektorer	35	41	10	4	6	4	0	100
Lærere	5	13	18	14	22	19	9	313
Skolen bruker lærerundersøkelsen mer for å forbedre læringsmiljø								
Fylkeskommuner	10	10	0	20	20	20	20	10
Rektorer	14	21	18	5	12	31	0	96
Lærere	2	8	12	15	19	30	16	313
Skolen er mer opptatt av å se karakterer som en læringmulighet enn før								
Fylkeskommuner	0	64	27	9	0	0	0	11
Rektorer	7	30	32	16	4	10	0	99
Lærere	3	11	20	19	20	16	12	307

Skolen ser betydning av å drive kvalitetsutvikling mer nå enn før								
Fylkeskommuner	73	9	18	0	0	0	0	11
Rektorer	30	47	17	4	1	1	0	100
Lærere	6	18	22	19	16	10	9	311

Logikken som ligger bak det som vi her har kalt en indirekte strategi for vurdering, kan illustreres med resultatene fra tabell 6.29. Her spørres det etter hvorvidt skolene ser en annen betydning i å drive kvalitetsutvikling enn tidligere, og svarene indikerer en endring. Ikke bare markerer rektorene en klart positiv holdning, også blant lærerne indikeres en sammenheng.

I undersøkelsen har vi så prøvd å forfølge denne logikken gjennom å spørre rektorer og lærere om ulike aspekt ved skolen, og hvorvidt de som helhet synes NKVS har påvirket ulike forhold. Kan hende kunne vi spurt om andre saksforhold, kan hende kunne vi spurt på en annen måte. Det vi ønsket, var, gitt det forhold at de ulike instrumentene i NKVS har endret seg så vidt mye ift videregående opplæring, å se om vi kunne se noen dreining mot en sterkere evalueringskultur.

Man bør være ytterst tilbakeholden med tolkningen av den informasjonen som kommer, jfr tabellen 6.29. Tre forhold kan illustrere behovet for en slik varsomhet. Variasjonen i antall respondenter, variasjonen i andel som markerer at de ikke mener temaet er relevant for dem, og variasjonen mellom ulike grupper: Sammen danner disse en variabilitet som tilsier stor forsiktighet.

Et hovedfunn må likevel være lov å påpeke, nemlig at både rektorer og lærere skiller mellom ulike områder. NKVS synes å henge positivt sammen med noen områder men å være irrelevant i forhold til andre.

Tabell 6.30. Sett under ett synes jeg at NKVS har Prosent

Vurdering på skala fra	Helt enig			Helt uenig			Ikke relevant	Antall
Skapt større åpenhet om skolens arbeid								
Fylkeskommuner	55	9	27	9	0	0	0	11
Rektorer	14	30	25	14	5	1	10	97
Lærere	10	12	23	16	10	8	21	306
Tydliggjort den enkelte lærers ansvar for elevens utvikling								
Fylkeskommuner	9	37	27	9	0	0	0	11
Rektorer	19	23	28	12	9	1	8	96
Lærere	9	19	22	14	11	9	17	306
Gitt mulighet for å evaluere sentrale aspekter ved opplæringen på min skole								
Fylkeskommuner	46	27	18	9	0	0	0	11
Rektorer	12	39	23	8	9	1	7	97
Lærere	7	19	20	13	11	10	20	299
Skapt økt press på lærere								
Fylkeskommuner	0	27	46	18	0	9	0	11
Rektorer	20	38	16	9	7	6	6	95
Lærere	20	22	17	13	7	7	14	303
Endret lærenes tenkning om hvordan man kan skape kvalitet i undervisningen								
Fylkeskommuner	9	27	27	28	0	0	9	11
Rektorer	7	27	30	17	5	6	7	94
Lærere	3	14	23	18	12	15	15	303
Stimulert til bruk av IKT i undervisningen								
Fylkeskommuner	9	0	55	18	9	0	9	11
Rektorer	16	26	21	17	10	2	8	96
Lærere	12	26	18	12	9	10	14	305
Fremmet bruken av tilpasset opplæring i undervisningen								
Fylkeskommuner	18	9	46	18	9	0	9	11
Rektorer	5	24	32	20	7	4	7	95
Lærere	5	15	26	14	13	13	14	306

Medført at elevene har blitt mer motivert for skolearbeidet								
Fylkeskommuner	18	9	37	0	18	0	18	11
Rektorer	1	12	27	34	8	8	10	95
Lærere	1	5	19	18	16	26	15	303
Fremmet samarbeidet mellom hjem og skolen								
Fylkeskommuner	10	10	10	20	0	20	40	10
Rektorer	1	6	25	22	15	11	20	95
Lærere	2	4	15	16	17	25	21	304

Av de områdene som synes å indikere en sammenheng, kan man nevne spørsmål som at NKVS som helhet bør en i første rekke nevne at NKVS synes å ha ”Skapt større åpenhet om skolens arbeid”, ”Gitt mulighet for å evaluere sentrale aspekter ved opplæringen på min skole” og ”Endret lærenes tenkning om hvordan man kan skape kvalitet i undervisningen”, spørsmål hvor et flertall av svarene indikerer en positiv sammenheng. Disse svarene er som forventet, og kan sies å bekrefte det man kalle en ”kulturdreining” i skolen.

Sammen med disse går også noen svar som kanskje var mer uventet, som at NKVS har ” Fremmet bruken av tilpasset opplæring i undervisningen” og ”Stimulert til bruk av IKT i undervisningen”. Dette er slik sett resultater som er å ta til etterretning.

For en del spørsmåls vedkommende er ikke svarene entydige, ikke minst pga forskjellene mellom rektorenes og lærernes vurderinger.

Det er imidlertid også tydelig at det er noen områder som skolene ikke knytter sammen med NKVS, områder som imidlertid kan sies å ha betydning i forhold til at skolene skal utvikle seg mot å bli ”lærende organisasjoner”. Disse områdene er f.eks ”Medført at elevene har blitt mer motivert for skolearbeidet” og ”Fremmet samarbeidet mellom hjem og skolen”
Det vil være en vurderingssak om en mener dette er alvorlige mangler.

På ett punkt får NKVS en vurdering som burde uroe. Både rektorer og lærere markerer at NKVS har ”Skapt økt press på lærere”. Uroen knytter seg til at de som skal utføre arbeidet med å skape den lærende organisasjonen og som derfor trenger den kommunikasjonen som systemet tilbyr, opplever det som å styre dem i retning av ytre press – et press i en retning som neppe styrker viljen til å engasjere seg i forhold til kvalitetsarbeid.

Et nærliggende aspekt, nemlig den tilgangen som media kan få til skolene via Skoleporten.no, ble også undersøkt. Problemstillingen ble formulert som en vurdering av om medieomtale hadde bidratt til positiv eller negativ utvikling på skolen, og svarene kunne gis på en 6-delt skala. Som det fremgår av tabell 6.30 er vurderingene ikke særlig tydelige i den forstand at mange er svært positive eller negative.

Tabell 6.31. Sett under ett synes jeg at medieomtale av skolenes resultater har medvirket til en positiv utvikling på skolen/en negativ utvikling på skolen.

Prosent

Vurdering på skala fra	Positiv utvikling				Negativ utvikling		Antall
	1	2	3	4	5	6	
Fylkeskommune	22	56	11	11	0	0	9
Rektorer	11	21	35	17	7	10	95
Lærere	8	17	33	19	11	12	296

Fylkeskommunen er en så klart politisk styrt bedrift at deres holdning til åpenhet, er en annen enn dem som mer opplever at de har en pris å betale for åpenhet.

For både rektorer og lærere ligger mer enn 50% av svarene på de to midterste kategoriene, og selv om det er noe variasjon mellom gruppene i hvor positivt eller negativt de vurderer økt medietrykk, så er situasjonen rimelig stabil (tabell 6.31).

Ser man imidlertid disse tallene i forbindelse med vurderingen av hvorvidt lærernes arbeid er kommet under økt press, er det ikke noe i svarene i denne tabellen som motsier at det er skapt et økt press. Det bør være et viktig spørsmål for dem som gir NKVS dets innretning å vurdere hvordan en kan kombinere økt åpenhet med å unngå at lærerne føler seg presset. Er det ønsket at de to begge øker, er det en uunngåelig bi-effekt eller er det en utilsiktet virkning?

Så lenge sammenhenger er tema, kan en rimelig antakelse være at nye sammenhenger får uttrykk i nye organisatoriske former. Ut fra intervjudataene ble det imidlertid tidlig klart at de videregående skolenes tilpasning i liten grad var kommet dit at endret evalueringskultur hadde fått organisatorisk

form. Vi ønsket imidlertid å undersøke noe i bredden om hvordan implementeringen av NKVS ble oppfattet. For å få det frem, ønsket vi å spørre om to tema: For det første om skolene hadde fått ny form på arbeidet sitt, for det andre om de opplevde nye holdninger til arbeidet sitt.

Med forbehold om at også på dette punkt er det forskjell i holdninger mellom lærere og rektorer, må en si at implementeringen av NKVS har begynt å endre holdninger, har begynt å skape endrede arbeidsformer, jfr tabell 6.31.

Tabell 6.32. Sammenhenger mellom NKVS og andre kvalitetsaspekt

Vurdering på skala fra	Helt enig			Helt uenig			Antall
Min skole arbeider mer med elevers læringsutbytte nå enn for fire år siden							
Rektorer	46	43	7	0	1	3	96
Lærere	20	22	26	12	10	10	302
Min skole arbeider mer med elevers læringsmiljø nå enn for fire år siden							
Rektorer	42	44	10	0	1	3	96
Lærere	18	23	31	10	8	9	303
Tidligere oppfattet jeg NKVS som kontroll, nå synes jeg det er til hjelp							
Rektorer	7	20	36	17	11	10	93
Lærere	5	7	24	27	16	21	292
Vi arbeider sammen på en annen måte nå enn for fire år siden							
Rektorer	19	42	28	4	3	3	95
Lærere	13	16	30	13	14	14	300
Som kollegium arbeider vi tettere sammen nå enn tidligere							
Rektorer	21	40	27	5	2	4	95
Lærere	9	21	23	17	15	15	305
<u>Lærere</u>							
Offentliggjøring av elevresultater styrker min stilling som lærer	6	8	19	15	15	38	311
Kvalitetsvurdering er noe ledelsen er opptatt av	28	28	23	11	7	4	312
Fagteamene jeg deltar er de kollegaene jeg stoler mest på	17	19	26	15	11	12	300

Prosent

En skal imidlertid være forsiktig med å anta at det er NKVS som system som er årsaken til endringene i skolen. Som en lærer sa: "Det som du kan snakke om som et system og som du kan beskrive som en helhet, det er for meg en eneste tømmerkase". Poenget vil være at det er i ferd med å sette seg noen

viktige endringer, og at NKVS dels som system, dels som enkeltinstrument og dels indirekte er i ferd med å skape endringer i skolenes praksis.

6.3.3 Grenser for NKVS gyldighet?

Ikke minst på bakgrunn av funnene i første runde, var det grunn til å anta at NKVS knyttet seg mer til noen deler av skolenes kultur enn andre deler. Hvis en kombinerer det med en antakelse om at det å etablere en evalueringsskole dels må skje lokalt, og dels kan skje nasjonalt, var det naturlig å følge opp ved å spørre om hva rektorer og lærere som å ha størst potensial for kvalitetsutvikling. Dette ble gjort i to sekvenser. Først ba vi begge grupper om å vurdere hvilken instans sine system for å måle kvalitet de stolte mest på, og dernest spurte vi om hvilke instans sine system de mente hadde forbedret seg sist år. Svarene som fremkom redegjøres det for i tabell 6.32.

Endelig stilte vi bare lærerne siden de utfører kvalitetsvurdering direkte overfor elever om de se stolte mest på sine systemer, om deres egne systemer hadde forbedret seg sist år, og hvordan de vurderte at kollegie og ledelse to kvalitetsvurderingsarbeid alvorlig. Dette siste redegjøres det for i tabell 6.33.

En kan ikke forutsette at alle respondentene kjenner til hva hhv fylkeskommunale og nasjonale system går ut på, ennsi hvordan de er endret sist år. Det er heller ikke poenget her. Poenget er å sjekke ut om lærere og rektorer seg selv som de som er best i stand til å vurdere kvalitet. Alt annet enn et positivt svar i forhold til tillit til egen profesjonalitet ville være et ytterst alvorlig signal. Et slikt signal blir heller ikke gitt. Slik det fremgår av tabell 6.32 er både rektorer og lærere entydige i at de stoler mest på egne krefter også til å forbedre sine system. Rangeringen av fylkeskommunen og nasjonalt nivå som aktører kan en trolig legge mindre vekt på, ikke minst fordi at når lærere og rektorer setter egen praksis lik kvalitetsvurdering er tydeligvis elevvurdering sentralt og vurderingen av andres instrument kan dermed både gjelde disse instrumentenes tema, og deres kvalitet.

**Tabell 6.32. Hvor enig er du i følgende utsagn når det gjelder å skape en kultur for evaluering?
Prosent**

Vurdering på skala fra	Helt enig			Helt uenig			An-tall
Jeg stoler mest på min skoles systemer for å måle skolens kvalitet							
Rektorer	22	42	20	5	7	3	94
Lærere	6	29	34	18	7	6	302
Jeg stoler mest på Fylkeskommunen om hva vi skal gjøre for å måle kvalitet							
Rektorer	1	21	34	17	16	11	94
Lærere	1	10	23	25	21	21	307
Jeg stoler mest på det nasjonale systemet for å vurdere kvalitet							
Rektorer	5	27	34	18	9	7	94
Lærere	6	22	24	22	14	13	305
Skolen min har forbedret sine systemer for å måle kvalitet dette skoleåret							
Rektorer	14	56	18	12	0	0	91
Lærere	8	21	29	15	15	13	305
Fylkeskommunen har forbedret sine systemer for å måle kvalitet dette skoleåret							
Rektorer	8	41	24	15	8	4	92
Lærere	3	12	23	18	20	26	290
Det nasjonale systemet for å måle kvalitet er blitt bedre dette skoleåret							
Rektorer	5	22	39	16	12	5	92
Lærere	3	12	23	19	20	23	289

**Tabell 6.33. Hvor enig er du i følgende utsagn når det gjelder å skape en kultur for evaluering?
Prosent**

Vurdering på skala fra	Helt enig			Helt uenig			An-tall
<u>Rektorer</u>							
Skolen får det beste system for å måle kvalitet i samarbeid med fylkeskommunen	14	36	25	12	9	5	93
Skolen får det beste system for kvalitetsutvikling ved å tilpasse seg det nasjonale systemet	8	29	36	14	9	4	91
<u>Lærere</u>							
Jeg stoler mest på mine egne systemer for å måle kvaliteten på arbeidet mitt	17	33	31	11	5	3	310
Jeg har forandret mine systemer for å måle kvalitet i dette skoleåret	10	24	26	12	14	16	308
Jeg samarbeider aktivt om å skape bedre kvalitet i opplæringen	32	41	18	6	2	2	307
Ved skolen min samarbeider vi aktivt om å skape kvalitet i opplæringen	27	42	17	9	3	2	309
Kollegaene mine samarbeider aktivt om å skape kvalitet i opplæringen	28	41	21	6	3	2	307
Ledelsen ved skolen samarbeider aktivt om å skape kvalitet i opplæringen	24	32	23	10	8	4	306

Felles for alle svarene er at det er ikke mange som er uenige i påstandene, vurderingen er positiv med mellom 80 og 90 %. Dette indikerer at det er en integrert del av et kvalitetssystem at det også gir rom for lærernes behov for ivaretagelse av egen profesjonalitet. Dersom de ikke kan se seg selv i systemet som moderne, effektive, profesjonelle og demokratiske for å nevne noen stikkord som en kan si ikke bare er, men også bør være, knyttet til lærerrollen hos dem som skal utdanne morgendagens Norge, så vil ikke systemet kunne tas alvorlig.

Trolig er vi fremme ved det som kan sies å være et kjernepunkt i lærernes profesjonskultur, en kultur som er kjennetegnet av kollektivitet. Dette er resultat som også andre har funnet (Helgøy & Homme, 2007). NKVS må gi rom for en profesjonell selvforståelse og utviklingen av denne. Et viktig element i å forklare hvorfor lærernes vurderinger i forhold til NKVS er mer negative enn lærernes, kan knytte seg nettopp til dette: NKVS har i sin konstruksjon aspekt, knyttet f.eks til kontroll, som vanskeligere knytter seg til lærernes kollektive profesjonskode.

Dette ble ytterligere illustrert når vi spurte lærerne om hvilke evalueringsverktøy som var mest brukt på deres skole. Spørsmålsstillingen ble formet rundt faktisk bruk, nettopp fordi etablert praksis ses som uttrykk for underliggende preferanser.

**Tabell 6.34. Hva er de mest brukte evalueringsverktøyene på din skole?
Prosent**

Vurdering på skala fra	I meget høy grad			Ikke i det hele tatt			An-tall
Lærere							
Karakterer til eksamen	32	33	19	7	5	4	303
Kunnskapsprøver i regi av egen kommune/fylke	2	10	14	13	13	47	294
Andre faglige kartleggingsprøver (for eksempel lesetest)	19	33	22	10	8	7	299
Løpende intern evaluering i form av bl.a. samtale og iakt-takelse i undervisningen	29	33	19	11	2	7	300
Mappevurdering	5	15	21	20	17	22	301
Vurdering av hjemme arbeid	14	27	23	19	11	6	300
Brukerundersøkelser blant for-eldre	1	3	10	13	24	50	293
Brukerundersøkelser blant ele-ver	9	26	23	19	14	9	301
Kollegabasert vurdering av un-dervisning	3	10	17	21	21	28	294
Forberedte elevsamtaler	31	37	19	7	3	3	306
Konferansesamtale med foresat-te	8	19	22	21	17	13	301

Tallene, gjengitt i tabell 6.34 indikerer igjen stor støtte til karakterer. Hoved-tolkningen som tabellen gir grunnlag for, er at evalueringsskiltur i skolen skapes – og endres – lokalt. Det er når lærerne gjør rede for sine kolleger om sine vurderinger at de får kritikk og kontroll, og det er da utvikling skjer.

Samtale og observasjon i undervisningen og forberedte elevsamtaler er sammen med karakterene de evalueringsverktøyene som lærerne rapporterer som å være mest brukt.

Hvis en da antar at disse nære forhold, at lærernes bearbeiding av profesjonalitet i lærerrollen er et sentralt hensyn som også har en legitim plass i NKVS, Kan en spørre om NKVS har funnet en god form for avveining mellom behovet for kontroll og behovet for å støtte lærernes profesjonalisering.

6.4 Sammen drag og perspektivering

Grunnet lav respons er datagrunnlaget for de vurderinger som er gjort i denne rapporten svakt, jf kap 3. Vi tror vi er blitt rammet av det som kan kalles ”passiv motstand”, dvs. at skoler og lærere oversvømmes av spørreskjema, og de makter ikke å forholde seg til dem alle. I tillegg tror vi at vi er rammet av ”aktiv motstand”, dvs at NKVS ikke er særlig populært, særlig blant lærere, og at dette også bidrar til en svak svarprosent. Teknisk er undersøkelsen representativ, i den forstand at vi gjengir svar fra et tilfeldig utvalg lærere fra hele landet. Bildet er imidlertid upresist, i den forstand at tyngden av dem som ikke har svart, er så stor at oppfatningen av NKVS kan bli endret om alle hadde svart. Vi tror at om der er noen skjevhet i svarene som fremkommer i rapporten, er det evt. større fare for positive svar fra dem som har svart, enn for negative.

6.4.1 Direkte evaluering

Vi har rapportert det som en kan kalle en direkte evaluering, dvs at vi har bedt om fylkeskommuners, rektorers og læreres syn på NKVS som helhet og på de ulike instrumentene i NKVS i VGO.

6.4.1.1 NKVS som helhet.

Det er uklart om en har maktet å etablere en forståelse for kvalitetsvurderingssystemet som helhet. Hovedinntrykket er at man har kjennskap til de ulike instrumentene, men ikke til at disse samlet utgjør et system, og enda mindre til hvordan man skal kunne nyttiggjøre seg den kommunikasjon som dette systemet muliggjør.

Der ligger et prinsipielt poeng i å fremheve dette: Ville en fått bedre gjennomslag for systemets formål dersom man hadde organisert systemet annerledes? Hvis man f.eks klarere hadde skilt mellom kontroll og støtte formål, hvis man hadde sondret skarpere mellom å basere systemet på nasjonalt representative stikkprøver fremfor å kreve involvering av alle skoler på alt? Kjennskapen til, nytten av og oppslutningen om systemet i videregående skole i dag tilsier at slike prinsipielle designspørsmål fremdeles kan være aktuelle.

I en oppsummerende perspektivering er det også naturlig å vise til det systematiske skillet i kjennskap til, bruk av og oppslutning om systemet som vi har avdekket mellom rektorer og lærere.

I rapporten er det drøftet hvordan et slikt skille kan oppstå. Ut fra foreliggende forskning kan en si at ulike land har ulike profesjonskoder og at norske lærere er preget av en ganske kollektiv kode. (Helgøy & Homme, 2007). Er det, i en overordnet sammenheng, tjenlig å gi kvalitetsvurderingssystemet en form som i seg selv kan bidra til større forskjeller mellom lærere og ledelse i skolen?

Når det gjelder de enkelte instrumentene, har vi vurdert to brukerundersøkelser: Elevundersøkelsen og foreldreundersøkelsen.

Vi har ikke vurdert foreldreundersøkelsen, fordi det på det tidspunkt da skolene besvarte spørreskjemaet bare var en skole som hadde tatt den i bruk.

Elevundersøkelsen kan en oppsummerende si er etablert i videregående skole. Rektorene ser den som like viktig kilde til kunnskap om skolen som karakterene. Lærerne kjenner også til den, men har en mer reservert vurdering til dens nytte.

Lærerundersøkelsen synes ikke å ha maktet å etablere seg som det foretrukne instrument for å kartlegge lærernes oppfatning av skolens arbeidsmiljø, den er i liten grad tatt i bruk, og den vurderes ikke som svært nyttig.

Karakterer fremstår som den sentrale kommunikasjonsarenaen om kvalitet i videregående skole, det er en kommunikasjonsarena som synes å være godt etablert og som nyter stor tillit i alle ledd.

Trolig er det et potensiale i at kvalitetsvurderingssystemet knytter seg nærmere til den arena for kommunikasjon som er den som alle ledd i skolen ser som mest sentral. Dersom man ikke ønsker å utnytte det handlingsrom som nå ligger der, bør en fra sentralt hold klart gi uttrykk for en slik holdning, slik at man unngår faren for at skolenivå og sentralt nivå utvikler ulike arenaer. Dobbelkommunikasjon skaper sjelden god læring.

6.4.1.2 Skoleporten.

Skoleporten er kanskje ett av de element i NKVS som har endret seg mest underveis i evalueringen, i forhold til VGO.

Vi kan imidlertid ikke registrere at vurderingen av Skoleporten har endret seg i stor grad fra 2006 til 2009. Skoleporten er ikke etablert som et viktig brukergrensesnitt for kvalitetsvurderingssystemet. Dette handler imidlertid ikke om portalens tilgjengelighet, den oppleves som lett tilgjengelig.

Det er derfor nærliggende å anta at reservasjonen i forhold til bruk og nytte knytter seg til portalens innhold. Er den gitt – og kan den gis - et innhold som er knyttet opp til lærernes utfordringer i forhold til å undervise?

6.4.2 Indirekte evaluering

I vurderingen er det også undersøkt den indirekte innflytelsen til NKVS i VGO, assosierer skoler og lærere systemet som å bidra til å etablere en sterkere evalueringskultur?

Dette er for det første undersøkt i forhold til fire særskilte satsingsområder som direktoratet har gjennomført. Oppsummerende kan en si at svarene gir et inntrykk av at det synes å være en bevegelse i gang i Videregående Opp-læring i retning av en sterkere evalueringskultur og et klarere grep om vurdering.

Også når skolene spørres om sammenhengen mellom NKVS og evaluering generelt, fremkommer dette inntrykket. Her må en imidlertid kunne si at en fikk frem to nye fasetter i den komplekse helheten som NKVS skal avveie.

For det første fremkommer det entydig at en kilde til motstand mot NKVS er en opplevelse av økt press: Økt åpenhet blir kombinert med ansvarliggjøring. Er dette på sikt en klok kobling?

For det andre fremkommer at der lærerne opplever at deres profesjonalitet endres er på lokalt nivå. Observasjon av og samtale med elever og kollegaer er sentrale arenaer, og karakterer et viktig medium for å uttrykke sammenheng, forståelse og vurdering.

Det å avveie dette behovet mot det like legitime behovet for NKVS som kontroll og som medium for økt åpenhet, er et tema som bør fremheves i en perspektivering av undersøkelsen i Videregående skole.

7 Avsluttende drøfting

Av Gjert Langfeldt, Peter Allerup, Velibor Kovac, Gro Kvåle og Poul Skov

7.1 Innledning

I dette kapitlet trekkes trådene sammen: Kapitlet skal levere en samlet vurdering av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet. Det skal vise hvilke muligheter et system for kvalitetsvurdering må avveies i forhold til, og det skal antyde hvor våre resultater tilsier mulige forbedringer.

Kapitlet er bygget opp med fire hovedavsnitt. I det første hovedavsnittet rekapituleres hva som var evalueringens problemstilling, hva vi har hatt fokus på. I det andre hovedavsnittet er målet å gi en helhetlig sammenfatning av de funn vi har gjort – kapitlet trekker dermed særlig på kapitlene 3,4,5 og 6 ovenfor. I kapitlets tredje hovedavsnitt, prøver vi å lage en analytisk modell for å kunne samordne mengden av ulike resultater. Et kvalitetsvurderingssystem representerer en avveining mellom ulike hensyn innen et sett gitte betingelser. I kapitlets siste hovedavsnitt tydeliggjør vi noen punkter hvor vi mener at alternative avveininger innen de gitt betingelser vil kunne skape nye, og bedre løsninger.

7.2 Evalueringens problemstilling og avgrensning

Vi gikk til arbeidet med en todelt problemstilling. I prosjektskissen er den formulert slik:

Evalueringen av kvalitetsvurderingssystemet vil være fokusert på to aspekt:

- *Har man lyktes i å identifisere de data som er nødvendig for å skape et system som gir en adekvat kvalitetssikring?*
- *Stimulerer kvalitetsvurderingen den kommunikasjon som vil være sentral for å skape kvalitetsutvikling?*

På denne bakgrunnen ser vi følgende forskningsspørsmål som sentrale:

Konstruksjon: Hvilke tema og hvilke adressater involverer det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet i en kommunikasjon om kvalitetsutvikling? Hvilke muligheter og ressurser stiller kvalitetsvurde-

ringssystemet til rådighet for de ulike aktørene innen grunnopplæringen, og hvordan benyttes dette?

Implementering: Hvilken kommunikasjon er faktisk etablert rundt det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet – nasjonalt, regionalt, lokalt og på den enkelte skole? Hvilke nye tiltak kan registreres? Bidrar dette til å lette utviklings- og kvalitetsarbeid i praksis?

Bruk: Hvilke læringseffekter kan spores hos ulike aktører som skoler, lokal og statlig administrasjon og politisk ledelse av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet eller relatert til dette?

En vanske med å gjennomføre evalueringen har vært at vi har undersøkt et fenomen i endring

Hva det innebærer at NKVS er et kvalitetsvurderingssystem, er et empirisk spørsmål, men noen krav følger fra vår problemstilling:

Systemet bør være gjenkjennelig. NKVS sin gjenkjennelighet preges ikke minst av at det har vært, er – og bør være – i endring. NKVS som kvalitetsvurderingssystem har vært under endring mens vi har undersøkt det. Offentlighetens og styringssystemets behov for kontroll fokuserer stadig på nye saksforhold. Det bør også fortsette å endre seg. Dette påvirker imidlertid den kommunikasjon systemet gir rom for, og hvilken bruk av systemet de som har ansvar for driften av systemet, makter å etablere.

I innledningskapitlet har vi vært nøye med å avgrense innholdet i betegnelsen læringseffekter: Vi har ikke hatt ambisjon om å måle effekter, aller minst i forhold til det som danner systemets legitimitet: Elevresultater. Vi har heller ikke hatt mulighet til å gå inn i noen analyse av læringseffekter i betydningen systemlæring eller lærende organisasjoner. Vår evaluering forsøk på å måle læringseffekter er langt mer prosaisk. Den handler om å kartlegge hvordan kvalitetsvurderingssystemet oppleves empirisk. Dets konstruksjon, dets bruk og dets nytte, slik det fremkommer hos lærere, på skoler og i den lokale forvaltning er det vi har undersøkt.

7.3 Hvordan beskriver våre hovedfunn sterke og svake sider ved det norske kvalitetsvurderingssystemet.

I dette avsnittet skal kort viderefremmes de hovedkonklusjoner som er av betydning for en samlet drøfting

7.3.1 Resultater i et komparativt perspektiv.

Antakelsene som skulle belyses i kap. 3 var for det første at når internasjonale trender får en nasjonal form, så får de det ved å knytte seg til lokale tradisjoner. For det andre at økt vektlegging på resultatstyring kan oppfattes som at en i økende grad organiserer styringens kommunikasjon rundt dens prosesser, mer enn om dens mål. For det tredje å undersøke om økt fokus på evaluering oppfyller flere formål.

Måten et sett ideer formes til styringsordninger på, bare delvis bekrefter antakelsen om transformasjon gjennom tilknytning til lokale tradisjoner. Ikke bare i Skandinavia, men også i Vest-Europa kan en spore tilpasning til accountability og til mål- og resultatstyringssystemer. Ikke minst synes en felles arkitektur med henblikk på hvordan testapparat bygges opp og administreres. Et unntak kan Finland sies å danne ved at de ikke har innført nasjonale prøver. De nordiske land synes å gravitere mot en styringsmodell som har distinkte felles trekk på tvers av de ulike landene.

- Nasjonale tester, blir etablert som en viktig resultatmodul for styringen på tvers av landene - selv om utarbeidelse og ansvar for disse testene kan formes på svært ulikt vis. Hvor tett kontrollnett (antall fag og klasstrinn) synes å variere.
- Læreplanene endres. Læreplanene får mål som lettere kan operasjonaliseres, og hvor ikke minst kunnskapsmål styrkes.
- Styringssystemene som nå bygges opp ser ut til å ha prinsipielt samme arkitektur. Det norske systemet er her blant de mer sentralistiske.

The medium is the message – styring gjennom å sammenligne land, fylker, kommuner og skoler vinner frem, men uten noen tilsvarende diskusjon av hva det er man måler med de ulike testene, og hvor hensiktsmessig slik måling er.

Det tredje poeng som skulle undersøkes er om evaluering ser ut til å fylle flere formål. Hovedtendensen synes å være at se ulike lands systemer innrettes mot styring. En følge av dette er at i de fleste landene er disse systemene gjennomført under motstand fra profesjonene. Det synes med andre ord å være slik at det skal kloke valg til for å unngå at styringsbehov og læringsbehov ikke blir komplementære. Finland fremstår som et unntak. Her synes det lokale innslaget å være så sterkt at profesjonene klarer å nyttiggjøre seg systemet. Tilsvarende har staten i større grad fokusert på å sette standarder for kvalitet. Finske analyser (Hautamäki et al 2008) knytter denne utviklingen til utformingen av læreplanen.

7.3.2 Resultater og perspektiver om brugen af NKVS i grundskolen

I det følgende gives en kort opsamlende beskrivelse af sentrale fund på grundskolens område.

6. *I hvilken grad bruges resultaterne fra NKVS pædagogisk diagnostisk i undervisningen, og i hvilken grad bruges de styringsmæssigt af skoleetat og rektorer?*

Hvad angår de nationale prøver er den pædagogisk diagnostiske brug af resultaterne lille set i forhold til den styringsmæssige brug. Dette ser blandt andet ud til at hænge sammen med tilbagemeldingernes generelle karakter. For kortlægningsprøverne er situationen anderledes, idet disse prøver i langt højere grad bruges formativt.

De nationale prøver og brugerundersøgelserne bruges i høj grad som 'pekepinn', det vil sige til at finde ud af, om man er på rette vej og eventuelt foretage ændringer, hvis der er grund til det.

7. *I hvilken grad har NKVS medført øget fokus på de forhold, der vurderes?*

Ikke mindst efter kommunernes og rektorernes, men også efter lærernes vurdering har dette været tilfældet, hvad angår de nationale prøver. For kortlægningsprøverne og brugerundersøgelserne har denne wash-back effekt været mindre tydelig.

8. *I hvilken grad medvirker NKVS til at tydeliggøre den enkelte lærers ansvar for elevernes udvikling?*

Knap 60 % af de deltagende kommuner og rektorer og cirka en tredjedel af lærerne er i 2009 enige i, at NKVS har haft denne effekt. Meget få er uenige.

9. *I hvilken grad følger man systematisk op på resultater fra NKVS?*

Der foregår i ganske stor udstrækning opfølgning af resultater fra NKVS både på centralt plan i kommunerne og på de enkelte skoler. Udgangspunktet er i mange tilfælde, at man vurderer, om resultaterne viser noget påfaldende, som man er nødt til at få rettet op på. (Jf. dog efterfølgende punkt 4).

10. *Er der forskel på vurderingerne af NKVS afhængig af, hvor centralt man er placeret i systemet?*

Der er en generel tendens til, at kommunerne vurderer NKVS mere positivt end rektorerne, hvis vurdering er mere positiv end lærernes. Dette gælder ikke mindst de nationale prøver.

11. *Hvilken betydning har skolekulturen for holdningen til og brugen af NKVS?*

Der er sammenlignet to skolekulturer, en ”kollektivt” orienteret skolekultur og en ”individuel” orienteret skolekultur. De kollektivt orienterede skoler er defineret ud fra, at der på disse skoler er et mere omfattende samarbejde mellem lærerne indbyrdes og mellem lærerne og skolens ledelse, end tilfældet er på de individuelt orienterede skoler, ligesom der på de kollektivt orienterede skoler er større enighed blandt lærerne og mellem lærerne og skolens ledelse om, i hvilken retning skolens skal udvikles.

Der er påvist tydelige og systematiske forskelle mellem disse skolekulturer. Resultaterne viser, at man gennemgående vurderer NKVS mere positivt på de kollektivt orienterede skoler end på de individuelt orienterede skoler.

12. *Hvilken betydning har støtten fra kommunen for skolernes brug af NKVS?*

Der er påvist meget tydelige sammenhænge mellem rektorernes vurdering af den støtte, de har fået fra kommunen, og deres vurdering af brugen af resultater fra NKVS. Sammenhængen viser, at jo større støtte fra kommunen, jo bedre opfølgning af resultater og jo større nytte af resultaterne. Det betyder naturligvis ikke, at man uden videre kan slutte, at det er støtten fra kommunen, der er årsag til den større nytte af resultaterne fra NKVS. Resultaterne fra interviewundersøgelserne tyder imidlertid på, at dette er sandsynligt.

13. *Hvad er forældrenes holdning til NKVS efter lærernes og rektorernes vurdering?*

Et stort flertal af de deltagende kommuner og rektorer har generelt et positivt indtryk af forældrenes holdning til NKVS. Lærerne er lidt mere forbeholdne, men vurderer også gennemgående forældrenes holdning til NKVS som positiv. Interviewundersøgelserne med forældre bekræfter i høj grad, at forældrene er positive over for NKVS.

14. *Hvordan vurderes andre former for evaluering i forhold til de former, der indgår i NKVS?*

Skolerne bruger en lang række evalueringstiltag ud over dem, der indgår i NKVS, og de tillægger dem stor betydning for arbejdet med udvikling af bedre læringsresultater for eleverne. Det gælder ikke mindst individuelle udviklingsamtaler med eleverne, løbende intern

evaluering i form af fx samtale og iagttagelse i undervisningen, forberedte elevsamtaler og konferencesamtaler med forældrene.

15. Har vurderingerne af NKVS ændret sig fra 2006 til 2009?

Skolekulturen har på mange skoler ændret sig fra 2006 til 2009 i retning af en mere kollektivt orienteret skolekultur.

Kommuner, rektorer og lærere vurderer i højere grad i 2009 end i 2006, at offentliggørelse af resultater fra de nationale prøver har bidraget til, at man i undervisningen sætter fokus på det, som måles ved prøverne.

Rektorer og lærere vurderer i højere grad i 2009 end i 2006, at offentliggørelse af resultater fra de nationale prøver bidrager til større åbenhed om skolens virksomhed, bedre samarbejde med forældrene og bedre samarbejde mellem skolen og kommunen.

Rektorer og lærere tillægger løbende intern evaluering i form af blandt andet samtale og iagttagelse i undervisningen større vægt i 2009 end i 2006.

Der er en generel tendens til, at kommuner, rektorer og lærere har nedtonet deres forventninger til de nationale prøver som formative prøver.

Nogle perspektiver angående grundskolen på grundlag af de beskrevne resultater

NKVS har både en direkte og en indirekte betydning

NKVS har både en direkte og en indirekte betydning. Den direkte betydning drejer sig om, hvad man kan bruge resultaterne til, og helt afgørende, i hvilken udstrækning resultaterne faktisk bliver brugt. Her må man yderligere skelne imellem brugen af resultaterne som styringsredskab på den ene side og den pædagogisk didaktiske brug af resultaterne i forbindelse med tilpasset oplæring på den anden side.

Den indirekte betydning af NKVS består af den såkaldte wash-back effekt, det vil sige virkninger alene som følge af eksistensen af NKVS. Her er det dokumenteret, at alene bevidstheden om de nationale prøver har medført større vægt på de forhold, som prøverne måler.

Betydningen af NKVS som et sammenhængende system

Det er en generel erfaring fra de gennemførte undersøgelser, at NKVS kun i begrænset omfang opleves som et sammenhængende system, men snarere som en række enkeltdele bestående af de nationale prøver, kortlægningsprøverne, Elevundersøgelsen med videre. Der er ikke noget, der tyder på, at dette er et problem for brugerne, men det er vigtigt, at man på nationalt niveau

opretholder tanken om et sammenhængende system, så man ikke i for høj grad får atomiseret evalueringsindsatsen. Med et sammenhængende system er det fx lettere at tage stilling til, om evalueringsindsatsen i tilstrækkelig grad dækker de forskellige sider af formålet med arbejdet i skolen, og om evalueringen sættes ind på de relevante trin i grundskolen. Det er også lettere at forholde sig til, om balancen mellem den styringsmæssige og den pædagogisk didaktiske brug af resultaterne i forbindelse med tilpasset oplæring er den rigtige.

Forskellige opfattelser hos kommuner, rektorer og lærere - styringsmæssige og pædagogisk didaktiske muligheder i NKVS

Der er fundet store og systematiske forskelle mellem vurderingerne af brugen af NKVS hos kommuner, rektorer og lærere. Tendensen i disse forskelle er meget tydeligt, at kommunerne gennemgående vurderer NKVS mere positivt end rektorerne, som vurderer NKVS mere positivt end lærerne. Sagt på en anden måde er der en tydelig tendens til, at jo længere væk man er fra den daglige undervisning, jo mere positivt vurderer man NKVS. Det ser dermed ud til, at NKVS vurderes mere positivt som styringsredskab end som pædagogisk redskab i undervisningen til styrkelse af tilpasset oplæring.

Dette må give anledning til overvejelser om balancen mellem de styringsmæssige muligheder og de pædagogisk didaktiske muligheder, der er indeholdt i NKVS. Det må også give anledning til overvejelser om eventuelle andre årsager til de nævnte forskelle, og om forskellene kan bruges konstruktivt i det videre arbejde med udvikling af NKVS. Her kunne en mulighed være systematiske udviklingsarbejder, hvor kommuner, rektorer, lærere, forældre og elever indgik i dialog og samarbejde om både ønskerne til og brugen af NKVS.

Bør kommunerne opkvalificeres?

Resultaterne viser store forskelle mellem kommunerne med hensyn til både støtte til skolerne og kommunernes kapacitet til at kunne yde en sådan støtte. Det ses samtidig en tydelig positiv sammenhæng mellem kommunernes støtte til skolerne og en konstruktiv brug af NKVS. På dette grundlag kunne man overveje, om og i givet fald hvordan nogle kommuner kan blive bedre rustet til at yde støtte til skolerne med hensyn til brug af resultater fra NKVS og måske også på andre områder.

Skal den pædagogisk didaktiske brug af resultater fra NKVS styrkes?

Især hvad angår de nationale prøver viser resultaterne tydeligt, at lærerne kunne ønske mere differentierede tilbagemeldinger, så de i højere grad kan bruge resultaterne diagnostisk over for deres elever i forbindelse med tilpasset oplæring. Man kunne i den forbindelse overveje, om det er en mulighed

at supplere de nuværende tilbagemeldinger i form af inddelingen af eleverne i tre eller fem mestringsniveauer med fx de enkelte elevers faglige profiler defineret ud fra faglige delområder. Man kunne også overveje, om der centralt bør udarbejdes fejltypesanalyser over de hyppigst forekommende fejltyper i de enkelte prøver med henblik på at formidle resultaterne fra sådanne analyser til lærerne.

I forbindelse med diagnostisk brug af resultater fra NKVS fremhæves kortlægningsprøverne i læsning og regning på 2. trin. Der er tydeligt opbakning om denne type af prøver, hvilket også kommer til udtryk ved, at mange kommuner, rektorer og lærere kunne ønske sådanne prøver også på 6. og 9. trin. Kortlægningsprøver på disse trin ville i givet fald skulle have et andet formål end på 2. trin, hvor formålet jo er på et tidligt tidspunkt i skoleforløbet at blive opmærksom på elever, der har brug for en særlig støtte. Man kunne imidlertid godt forestille sig, at man senere i skoleforløbet fik kortlagt, om det faglige fundament hos nogle elever er så svagt, at de burde have ekstra opmærksomhed for at få mest muligt ud af det videre skoleforløb.

Skolekulturens betydning

Der er fundet så tydelige og systematiske sammenhænge mellem en kollektivt orienteret skolekultur og brugen af resultater fra NKVS, at man kunne overveje at se nærmere på skolekulturens betydning både for brugen af NKVS og for en styrkelse af kvaliteten i skolen generelt. Systematiske udviklingsarbejder med udvikling, analyse og beskrivelse af mulighederne i en kollektivt orienteret skolekultur kunne måske afklare mere om skolekulturens betydning både for elevernes læringsmiljø og for deres læring på forskellige områder.

Skal evaluering af elevernes IKT kompetence indarbejdes i NKVS?

Resultaterne fra interviewundersøgelserne tyder på, at dette burde overvejes.

Evalueringsformer, hvori der indgår dialog, er højt værdsat

Resultaterne viser så positive erfaringer med brugen af individuelle udviklingsamtaler med eleverne, løbende intern evaluering i form af blandt andet samtale og iagttagelse i undervisningen samt konferencesamtaler med forældre, at der er grund til at nævne dette, selv om det ikke er en del af NKVS. Et centralt element i disse former for arbejde er dialogen, som entydigt vurderes positivt. Resultaterne peger dermed på det værdifulde i at bruge og om muligt udvikle mulighederne for dialog med elever og forældre i forbindelse med evaluering såvel i NKVS som i andre former for evaluering.

7.3.3 Videregående opplæring

Datagrunnlaget for de vurderinger som er gjort i denne rapporten er kritisk svakt, jf kap 3. Vi tror vi er blitt rammet av det som kan kalles ”passiv motstand”, dvs. at skoler og lærere oversvømmes av spørreskjema, og de makter ikke å forholde seg til dem alle. I tillegg tror vi at vi er rammet av ”aktiv motstand”, dvs at NKVS ikke er særlig populært, særlig blant lærere, og at dette også bidrar til en svak svarprosent. Teknisk er undersøkelsen representativ, i den forstand at vi gjengir svar fra et tilfeldig utvalg lærere fra hele landet. Bildet er imidlertid upresist, i den forstand at tyngden av dem som ikke har svart, er så stor at oppfatningen av NKVS kan bli endret om alle hadde svart. Om der er noen skjevhet i svarene, tror vi at de som har svart trolig er mer positive enn dem som ikke har svart, iom at de har brydd seg med å svare.

Direkte evaluering

Nedenfor rapporteres sentrale funn fra denne delen av evalueringen, hvordan fylkeskommuner, rektorer og lærere vurderer konstruksjon, bruk og nytte av NKVS som helhet og av de ulike instrumentene i NKVS.

NKVS som helhet.

Det er uklart om en i VGO har oppfattet at det finnes noe Kvalitetsvurderingssystem. Hovedinntrykket er at man har kjennskap til de ulike instrumentene, men ikke til at disse samlet utgjør et system, og enda mindre til hvordan man skal kunne nyttiggjøre seg den kommunikasjon som dette systemet muliggjør.

Der ligger et prinsipielt poeng i å fremheve dette: Ville en fått bedre gjennomslag for systemets formål dersom man hadde organisert systemet annerledes? Kjennskapet til, nytten av og oppslutningen om systemet i videregående skole i dag tilsier at slike prinsipielle designspørsmål fremdeles kan være aktuelle.

Vi har avdekket et systematiske skillet i kjennskap til, bruk av og oppslutning om systemet som vi har avdekket mellom rektorer og lærere.

I rapporten er det drøftet hvordan et slikt skille kan oppstå. Ut fra foreliggende forskning kan en si at ulike land har ulike profesjonskoder og at norske lærere er preget av en ganske kollektiv kode. (Helgøy & Homme 2008). En utilsiktet virkning av kvalitetsvurderingsystemet kan bli at man endrer på de ulike yrkesgruppernes grep om egen profesjonalitet.

Når det gjelder de enkelte instrumentene, har vi vurdert to brukerundersøkelser: Elevundersøkelsen og lærerundersøkelsen. Vi har ikke vurdert foreldre-

undersøkelsen, fordi det på det tidspunkt da skolene besvarte spørreskjemaet bare var en skole som hadde tatt den i bruk. (Pers. opplysn fra Direktoratet)

Elevundersøkelsen kan en oppsummerende si er etablert i videregående skole. Rektorene ser den som like viktig kilde til kunnskap om skolen som karakterene. Lærerne kjenner også til den, men har en mer reservert vurdering til dens nytte.

Lærerundersøkelsen synes ikke å ha maktet å etablere seg som det foretrukne instrument for å kartlegge lærernes oppfatning av skolens arbeidsmiljø. Den er i liten grad tatt i bruk, og den vurderes ikke som svært nyttig.

Karakterer fremstår som den sentrale kommunikasjonsarenaen om kvalitet i videregående skole, det er en kommunikasjonsarena som synes å være godt etablert og som nyter stor tillit i alle ledd på skolene.

Trolig er det et potensiale i at kvalitetsvurderingssystemet knytter seg nærmere til den arena for kommunikasjon som er den som alle ledd i skolen ser som mest sentral. Dersom man ikke ønsker å utnytte det handlingsrom som nå ligger der, bør en fra sentralt hold si klart fra hvorfor. Det er viktig at man unngår faren for at skolenivå og sentralt nivå utvikler ulike arenaer for kvalitetsvurdering. Dobbelkommunikasjon skaper sjelden god læring.

Skoleporten.

Skoleporten er kanskje det element i NKVS som har endret seg mest underveis i evalueringen, i forhold til VGO.

Vi kan imidlertid ikke registrere at vurderingen av Skoleporten har endret seg i stor grad fra 2006 til 2009. Skoleporten har ikke maktet å etablere seg som et viktig brukergrensesnitt for kvalitetsvurderingssystemet. Dette handler imidlertid ikke om portalens tilgjengelighet, den oppleves som lett tilgjengelig. Det er derfor nærliggende å anta at reservasjonen i forhold til bruk og nytte knytter seg til portalens innhold.

Indirekte evaluering

I vurderingen er det også undersøkt den indirekte innflytelsen til NKVS i VGO, assosierer skoler og lærere de ulike instrumentene som å bidra til å etablere en sterkere evalueringskultur?

Dette er for det første undersøkt i forhold til fire særskilte satsingsområder som direktoratet har gjennomført. Oppsummerende kan en si at svarene gir et inntrykk av at det synes å være en bevegelse i gang i Videregående Opp-

læring i retning av en sterkere evalueringskultur og et klarere grep om vurdering.

Også når skolene spørres om sammenhengen mellom NKVS og evaluering generelt, fremkommer dette inntrykket. En kilde til motstand mot NKVS er imidlertid en opplevelse av økt press: Økt åpenhet blir kombinert med ansvarliggjøring.

En annen kilde til motstand mot NKVS er også at en evalueringskultur skapes lokalt. Observasjon av og samtale med elever og kollegaer er sentrale arenaer, og karakterer et viktig medium for å uttrykke sammenheng, forståelse og vurdering. Dagens kvalitetsvurderingssystem makter ikke å støtte fullgodt opp under utviklingen av en lokal evalueringskultur.

7.4 En analytisk modell for konstruksjon av et kvalitetsvurderingssystem

Vi antar at tre ulike typer av krefter øver innflytelse på utformingen av kvalitetsvurderingssystem.

Den første typen vil vi betegne ytre krefter. Ytre krefter kan beskrives som det behov departement og direktorat har for oversikt og for kontroll og for å kunne svare for seg overfor media.

Internasjonale, komparative undersøkelser har siden 1995 fått en radikalt økt betydning (se f.eks Dale & Robertson 2009 for en diskusjon). Et eksempel kan være hvordan PISA-undersøkelsene har satt dagsorden for den utdanningspolitiske diskusjon over store deler av Europa. Det er i ferd med å gro frem en hel litteratur om hvordan nasjonal utdanningspolitikk er i ferd med å bli innskrevet i en internasjonal dagsorden. Det enkelte land får et nytt forklaringsbehov gjennom at dets resultater sammenlignes med andres.

Samtidig øver media en stadig sterkere innflytelse over utdanningspolitikken enn tidligere. Dels skyldes dette at skole og utdanningsspørsmål er blitt et viktigere politikkefelt. En kan også peke på at utdanningspolitikken selv i økende grad spiller opp til media. Slik PISA legger opp til sammenligning mellom ulike land, åpner Nasjonale Prøver for sammenligninger mellom kommuner og skoler. Både på sentralt, regionalt og lokalt hold skapes det større behov for at man kan gjøre rede for seg og sine resultater (Birkeland in press). Behovet for å kunne gjøre rede for seg, behovet for å ha oversikt

over hva som er status på stadig flere felt til enhver tid, dette blir i økende grad moment som påvirker hvilke hensyn som bør inngå i et kvalitetsvurderingssystem.

Å fordele knappe goder, blir en stadig vanskeligere øvelse i offentlig sektor. Behovet for å kunne dokumentere prioriteringer, f.eks i form av analyser med overbevisende data, er et beslutningsgrunnlag som det stilles økende krav til.

Opplistingen kunne vært lengre, og den kunne ha omfattet flere årsaksforhold. La det være nok som bakgrunn for å si at det er legitim grunn til at ytre forhold virker inn, og må virke inn, som bestemmende for hvordan et kvalitetsvurderingssystem må utformes.

Tilsvarende finnes det en rekke motiv som vi her vil kalle indre krefter, og som det er all grunn til å gi rom for i utformingen av et kvalitetsvurderingssystem. Eksempler på slike indre krefter kan være å bruke feedback fra brukere eller fra resultater til å holde de som arbeider i systemet motiverte, profesjonelle og lojale.

Stortingsmelding 30(2003/2004) "*Kultur for læring*" kan i ettertid fremstå som et minneverdig understrekning av systemisk læring viktighet, dvs av muligheten ikke bare for å få data om egen ytelse, men også å skape kollektiv kommunikasjon om dataene.

Den tredje typen krefter kan kalles rammebetingelser. Maktutredningen kan leses som et forsøk på å klarlegge hva som er forvaltningens rammebetingelser i dag(Tranøy & Østerud 2001), og disse rammebetingelsene påvirker også utformingen av et kvalitetsvurderingssystem: Det blir vanskelig å vinne oppslutning for et system hvis det ikke fremstår som å fylle "tidens krav".

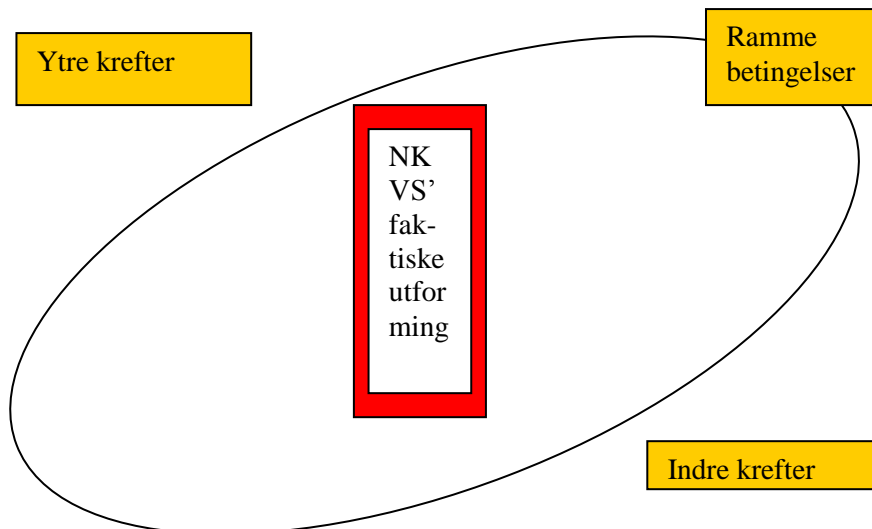
Det som ovenfor er kalt wash-back effekt, dvs. den dynamiske effekt av at NKVS i det hele tatt finnes, vil også være en slik rammebetingelse. Styring skaper innhold. Selve eksistensen av Nasjonale prøver har medført økt vektlegging av mestring av de deler av skolens læreplan som testene måler. Trolig er det en tilsvarende wash-back effekt som har truffet denne evalueringen: Avhengig av hvordan systemet formes, får det ulik grad av legitimitet

En annen rammefaktor kan en hevde gjelder styringslogikk. Etter at regelstyringen ble forlatt har en mål og resultatstyring utviklet et stadig mer finmasket kontrollnett, ikke bare måloppnåelse men også valg av prosesser og pro-

sesskvalitet er blitt regulert. Innføringen av ansvarsstyring tar dette et nivå videre, nå kan i prinsippet også enkeltpersoner kontrolleres.

En tredje rammefaktor vil være evne til å mestre en stadig mer fragmentert omverden. Tradisjonelt har skillet mellom nasjonal styring og lokal selvstendighet vært en viktig rammefaktor for norsk politikkutforming. Det har dannet seg grenser som binder. I de siste tyve årene kan en si at denne differensieringsprosessen er drevet videre. Inntektssystemet representerer en viktig funksjonsfordeling mellom nivåer. Skillet departement/direktorat representerer en utdifferensiering av ulike funksjoner på samme nivå. Forholdet mellom skole- og kommunenivå er blitt mer komplisert, noe som illustrerer at slike utdifferensieringer også skjer på regionalt/lokalt nivå.

Nå er det slik at både ytre krefter og indre krefter er legitime, de er begge gyldige og må ivaretas. Hvordan en kan tenke seg at det kan skje, er forsøkt fremstilt i figur 1 nedenfor.



Figur 7.1: En analytisk modell som viser konstruksjonen av NKVS som kompromiss mellom ulike, legitime krefter.

Rammebetingelsene vil influere kvalitetsvurderingssystemets faktiske innretning. Jo klarere rammebetingelser, jo mer presist kan systemet formes. Tilsvarende, øker f.eks mengden av (ulike) skoleeiere, vil det kreve andre instrument/kommunikasjonsmåter enn om alle skoler er offentlige og statlig styrte.

Figuren forutsetter at forholdet mellom ytre og indre krefter er slik at de danner en helhet. En kan også se forholdet mellom dem som antagonistisk, dvs at en må velge mellom den ene typen hensyn eller den andre. Det er ikke et slikt synspunkt som ligger under denne evalueringen. Tvert om tror vi at kvalitetsutvikling i dag skjer, og må skje, gjennom at ulike deler av utdanningssystemet forholder seg til samme data. Det betyr imidlertid ikke at alle data skal være like, eller like tilgjengelige. Det er først gjennom å se ytre og indre hensyn som legitime at en åpner for å se dynamiske effekter av systemet som del av systemet. Det betyr at en må begrunne systemets innretning, valg av instrument og samhandling mellom aktører.

Hovedkreftene som virker inn på utformingen av kvalitetsvurderingssystemet vil være avveiningen mellom ytre og indre krefter. Begge hensyn er like legitime. Begge hensyn stiller egne og ulike krav til kvalitetsvurderingen. De ytre kreftenes primære behov er knyttet til oversikt og kontroll, de indre kreftenes er knyttet til læring og medinnflytelse.

Avveiningen, det å gi kvalitetsvurderingssystemet dets innretning, må nødvendigvis foretas av den som eier systemet, i Norge er det Undervisningsdirektoratet. Dette tilsier at det er, om ikke direktoratets, så sentrale instansers behov som sorterer hva som er viktig.

7.5 NKVS – en fornuftig avveining?

Det første spørsmålet å vurdere, er om en har gjort fornuftige avveininger mellom indre og ytre krefter, og om en har fått til en optimal tilpasning til rammebetingelsene.

Et første svar må da være at NKVS selv er del av en kontekst: Det nasjonale nivået hadde over tid lagt liten vekt på å skape en sterk lokal evalueringskultur. Ikke minst har dette fått sitt uttrykk i læreplanene. M87's sitt fokus på lokal lærestoff, ble svekket med L 97, men L 97 sitt forsøk på en omfattende oppstilling av hovedmoment ble ikke fulgt opp av relevante vurderingsord-

ninger. L 06 legger stor vekt på vurdering som grunnlag for å vurdere hvilke mål i læreplanen som oppnås. Det er imidlertid en fremgangsmåte som heller ikke er uten problemer: Vurdering fører til sterk økning i målsettinger. Sve- rige, som på dette området kan sies å ligge foran oss, ser i dag ut til å velge en læreplanutforming som gir klarere nasjonale mål, konkretisert i hoved- momenter og i hvordan mål og resultat skal henge sammen.

Denne historikken danner så å si ” en blind flekk” i vår evaluering: Evalue- ringens tema og problemstillinger formes av situasjonen idet evalueringens tar til.

Slik sett er vår første konklusjon at kvalitetsvurderingssystemet reflekterer de læreplanene som undervisningens styres av. En kommer ikke unna å dis- kutere innretningen i læreplanen når en skal vurdere resultatoppgåelse. Grunnleggende tema som hvorvidt en skal styre etter vurdering eller etter mål, og hvordan mål kan gjøres styrende og samtidig gi rom for lokale til- pasninger, vil være bestemmende for hva resultatvurderingssystemet kan måle.

Et neste moment kan være å påpeke det som kan fremstå som trivielt. Det er de som arbeider med Kvalitetsvurderingssystemet til dagen som har formet NKVS slik det er i dag. Utformingen av systemet representerer slik en insi- tusjonalisering av prioriteringene hos dem som skal gjennomføre utdan- ningspolitikken. Da må en også spørre: Hvem ivaretar de hensyn som ikke er tilstede til dagen i direktorat og departement. Hensynet til styring og hensy- net til læring er begge legitime. Hvem ivaretar hensynet til læring?

Det er i forhold til denne bakgrunn at vår evaluering kan munne ut i noen råd om hva som nå kan være fornuftig å gjøre.

7.5.1 Et bedre system gjennom nye allianser?

Kan kvalitetsvurdering som tema og som styringssystem bli ivaretatt bedre om Utdanningsdirektoratet la mer vekt på å skape allianser med andre som også har ansvar for kvalitetsvurdering og som også er opptatt av undervis- ning?

Å skape en sterk evalueringskultur, er en prosess som også må skje lokalt. Denne evalueringen viser at NKVS ikke har maktet å støtte de lokale proses- sene optimalt.

Både skoleeierne sammenslutning og fylkeskommunene sitter allerede på staber som har stor egenkompetanse. Data fra intervju om Skoleporten i kap 6 tilsier at fylkeskommunale systemer både vil få en legitimitet og en relevans som styrker bruken av dem.

Det er et gjennomgående trekk ved det norske kvalitetsvurderingssystemet at det er på nasjonalt nivå man trekker sammen data og fremstiller de helhetlige bildene av den aktuelle situasjon. Utdanningsspeilet, som på mange måter gir en ypperlig oversikt over sentrale aspekt i grunnutdanningen, kan være et eksempel på dette. Samtidig som de ytre kreftene kan sies å være godt ivarettatt med dagens organisering, har systemet i dag vansker med å mestre det å skape lokal evalueringskultur. Det er viktig å understreke dette: Lokal evalueringskultur må spille sammen med nasjonal styring. I Finland har man fått til dette i en slik grad at man ikke trenger nasjonale prøver. Styres det ikke riktig hos oss kan helheten mellom indre og ytre krefter brytes. Alvoret i en slik trussel ligger i at en ikke har eksempler på at sentralnivået kan klare å skape vilje til å styre mot kvalitet alene.

Selv om en sentral konklusjon fra kapitel 3 er innsikten om at system som NKVS etter hvert preges av en felles ”arkitektur” for organiseringen av kvalitetsvurderingssystemer, ser det likevel ut til at det i det minste på ett punkt finnes en forskjell som også kan være aktuell å diskutere i norsk sammenheng. I hvor stor grad skal de ulike instrument i kvalitetsvurderingssystemet drives i egenregi av Utdanningsdirektoratet og i hvilken grad bør Utdanningsdirektoratet sette standarder og øve kvalitetskontroll, mens selve arbeidet utføres av andre? Sentrale instrument som NP og EU lages i dag utomhus. Vi har forståelse for at det er en vanskelig balansegang å bestemme seg for når man skal velge hvilken løsning. På den ene siden ønsker man gjennomføringskraft, på den annen side kan man få et uheldig ”eierforhold” til ”sine” instrument. I våre møter med direktoratet har vi opplevd at ulike saksbehandlere representerer de ulike instrumentene, og slik kan komme til å forsvare dem mer enn å analysere dem. Vi har ingen tilråing for hva som er riktig å gjøre, men har opplevd dette som et grenseområde hvor man bør etablere gjennomtenkte grenser, og at en kan hente ulike eksempler fra utlandet.

7.5.2 Ulike verktøy for ulik bruk

Kjernen i det kontrollaspekt som NKVS representerer er de internasjonale sammenlignende prøvene, og tilsyn. Det tredje instrumentet som er del av denne siden er de Nasjonale prøvene. Dette instrumentet har og stor relevans for skolenes indre arbeide, men offentliggjøring styrker kontrollaspektet ved

prøvene (Langfeldt et al 2008) Hver på sin måte, setter disse instrumentene standarder for hva som er god nok resultatoppnåelse i Grunnutdanningen.

Kartleggingsprøver og brukerundersøkelser har nok også et kontrollaspekt i den forstand at de bidrar til å skape større åpenhet, men kjernen i disse instrumentene oppfatter vi likevel som å være knyttet til indre forhold, de bidrar til at utdanningen utvikler seg og dermed forblir, moderne, effektiv, demokratisk og profesjonell.

Avveiningen mellom disse behovene kan bli klarere. Ikke minst sett i lys av behovet for å rotfeste og utvikle en lokal kultur for evaluering, synes to tema å stige frem:

- En bør tenke gjennom om en i dag har instrument i kvalitetsvurderingssystemet som ivaretar på en god måte lærernes og skolens behov for å mestre egen rolle i å skape kvalitet. I grunnskolen er et viktig funn at Nasjonale prøver har bidradd til å skape økt oppmerksomhet rundt de fagene som prøvene måler. Avveiningen mellom mål og midler, mellom de fem kjernekompetanser og andre spørsmål kan med fordel gjøres lokalt. En bør gjennomgå instrumentene i NKVS med sikte på om de bidrar til å styrke læreres og skolars mestring av de mål som læreplanen setter.

- De instrumentene som i dag skal ivareta lærernes og skolens mulighet for læring, fremtrer som å ha fått en form som skaper motstand. Motstanden gjelder ikke minst formen på tilbakemeldinger: Lærerne leser i avisen hva elevene mener – hvor stort ansvar er de da betrodd? Vi har registrert relativt omfattende skepsis og tilbakeholdenhet overfor de delene av NKVS som har som formål å hjelpe skoler og skoleeiere å skape en lærende skole. Vi tror at dette kan skyldes formen på tilbakemeldinger til lærerne som bruken av en del instrumenter er gitt.

7.5.3 Flere formål med samme verktøy

Det er en nobel ambisjon at alle skal involveres i alt, for på den måten å ha det beste grunnlag for å lære. Legitimitet må veies mot praktiske kostnader. Når mål og kostnad veies mot hverandre vil vi råde at man spør seg om ikke man burde skille klarere: Ulike instrument for ulike grupper til ulike formål.

Dagens system oppleves som en flom av undersøkelser som medfører økt arbeidsbelastning. Våre data indikerer at i dag råder det en god del forvirring

om hva det er man svarer på. For stor kompleksitet reduserer muligheten for læring. I tillegg virker den demotiverende.

Viktigere er det at åpenhet er en tvetydig størrelse for lærerne. Mange opplever offentliggjøringen av resultater om f.eks læringsmiljøet på egen skole som å skape et press mot lærerne. Dersom offentliggjøring innebærer at lærere og skoler blir stilt til ansvar for forhold de opplever seg maktesløse overfor, må det lede til motstand mot NKVS. En bør vurdere offentliggjøringens form for instrument som primært har skolers og kommuners egen læring som formål.

Endelig må en være bevisst de dynamiske krefter som opprettelsen av et system skaper.

- Det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering innebærer tro på at en kan kombinere kontroll med tillit. Ønsker man ikke å kombinere tillit og tro, så kan man ikke forene instrument som skal kontrollere og som skal gi grunnlag for læring innen samme system. I et slikt perspektiv er en sentrale utfordringen å styrke den didaktiske rasjonaliteten i NKVS, slik at systemet bedre kan hjelpe lærerne.

- Ingen vet hva morgendagens utfordring er for styring av skolen er. En overordnet målsetting er dermed å kombinere behovet for gjenkjennelighet med behovet for dynamikk: Kontroll og tillit må skapes på nytt og på nytt i arbeidet med å mestre nye utfordringer slik at en ivaretar den offentlige skolens legitimitet.

Litteraturliste

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.

Berg, A.M., (1995): *Velykket forvaltning. God organisasjon og ledelse i staten* Oslo:Tano

Birkeland, N.R., (2008): "Ansvarlig, jeg? Nye redskaper i utformingen av norsk skolepolitikk:" i G. Langfeldt m.fl (red.): *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Bonesrønning, H og Vaag Iversen, J. M. (2008): *Suksessfaktorer i grunnskolen: Analyse av nasjonale prøver 2007*. Senter for økonomisk forskning, Trondheim.

Brock,C., and Alexiadou N: *United Kingdom* in Hörner W., Döbert H, B.von Kopp and W. Mitter (2007) The Education Systems of Europe, Dordrecht, Springer

Dahl, T; Klewe, L og Skov, P (2004): *En skole i bevegelse. Evaluering af satsning på kvalitetsudvikling i den norske grundskole*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Dale, R. og S. Robertson (eds.) (2009): *Globalisation and Europeanisation in Education* London: Symposium Books

DCSF. (2009a). The National Curriculum. 02.03.09, from http://www.dcsf.gov.uk/performance/primary_03/p3.shtml

DCSF. (2009b). Reporting and Analysis for Improvement through School Self-Evaluation (RAISE) (Publication. Retrieved 10.03.09, from RAISEonline: <https://www.raiseonline.org/login.aspx?ReturnUrl=%2findex.aspx>

Eurydice. (2008). National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms (Publication. Retrieved 02.03.09: <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/PubContents?pubid=047EN&country=null>

Eurydice, Cedefop, & ETF. (2003a). Germany 2002/2003. In *Structures of education, vocational training and adult education systems in Europe*. Brussel: Eurydice European Unit.

Eurydice, Cedefop, & ETF. (2003b). United Kingdom 2003; England, Wales and Northern Ireland. In *Structures of education, vocational training and adult education systems in Europe*. Brussel: Eurydice European Unit.

Eurydice, Cedefop, & ETF. (2004). Scotland 2004. In *Structures of education, vocational training and adult education systems in Europe*. Brussel: Eurydice European Unit.

Eurydice, Cedefop, & ETF. (2007). Finland 2007. In *Structures of education, vocational training and adult education systems in Europe*. Brussel: Eurydice European Unit.

Eurydice, Cedefop, & ETF. (2008). Sweden 2008. In *Structures of education, vocational training and adult education systems in Europe*. Brussel: Eurydice European Unit.

Grek, S., Lawn, M., Ozga, J., Lingard, B., Rinne, R., Segerholm, C., et al. (2009). National policy brokering and the construction of the European Education Space in England, Sweden, Finland and Scotland. *Comparative Education*, 45(1), 5 — 21.

Granheim M., M. Kogan and U.P. Lundgren (eds) (1990), *Evaluation as policymaking* London, Jessica Kingsley Publishers

Gundem B.B.(1993) *Mot en ny skolevirkelighet? Læreplanen i sentraliserings- og desentraliseringsperspektiv* Oslo Ad notam Gyldendal

Helgøy, Ingrid and Anne Homme (2007) "Towards a new professionalism in school? A comparative study on teacher autonomy in Norway and Sweden", *European Educational Research Journal*, Vol 6, Number 3 2007

Helgøy, I. og A.Homme (2008): "Statlig og kommunal styringskapasitet i skolen - en sammenligning av England og Norge" i I Helgøy og J. Aars (red): *Flernivåstyring og demokrati* Bergen: Fagbokforlaget

Hopmann S.(2007) *Epilogue: No Child, No School No State left behind* in Hopmann S., Brinek G. og Retzl M.(2007): PISA according to PISA : Does PISA keep what it promises? Wien, LIT-Verlag

Hood C, James O, B Guy Peters Scott C (eds) (2004) *Controlling Modern Government - Variety, Commonality and Change* Cheltenham Edward Elgar

Hood, C.(2004) *Institutions, Blame Avoidance and Negativity Bias: Where Public Management Reform Meets the Blame Cuulture*. Paper presented at the CMPO Conference on Public Organisation and the New Public Management. Bristol 2004

Huber, S. G., & Gördel, B. (2006). Quality Assurance in the German School System. *European Educational Research Journal*, 5(3 & 4), 196-209.

Hörner W., Döbert H, B.von Kopp and W. Mitter (2007) *The Education Systems of Europe*, Dordrecht, Springer Innst.O.nr.86(2008-2009)

Langfeldt G. og Lauvdal T. (2006) *Evaluering av det nasjonale Kvalitetsvurderingssystemet* . Delrapport pr 1.4. 2006 Kristiansand Agderforskning

Langfeldt G., Elstad E. og S. Hopmann (red.)(2008) *Ansvarlighet i skolen Politiske spørsmål og pedagogiske svar*, Oslo, Cappelen Damm

Langfeldt G. (2008b) *Ansvar og kvalitet Strategier for styring i skoler*, Oslo, Cappelen Damm

Karabenick, S.A., Wooley, M.E., mfl. (2007). *Cognitive processing of self-report items in educational research: Do they think what we mean?* Educational Psychologist, 42 (3), 139-151.

Lysgaard, S. L. (1963). *Arbeiderkollektivet*. (4. utgave 1985 ed.). Oslo: Universitetsforlaget

Læringssenteret: *Tilstandsrapport 2002*, Oslo, Læringssenteret

Kavli, H. (2008). *Nasjonale prøver 2007 – Brukernes evaluering av gjennomføringen*. Synovate.

Kunnskapsdepartementet (2006). *Oppdragsbrev til Utdanningsdirektoratet af 23. maj 2006*.

Kvåle, G; Langfeldt, G og Skov, P (2008): *Evaluering av Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnsopplæringen (NKVS) – Noen aktuelle funn og fortolkninger*. Agderforskning, Kristiansand.

Matthies A-L., Skiera, E. (eds)(2009) *Das Bildungswesen in Finland* Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt

Meyer, J.W. (1996): ""Otherhood: The Promulgation and Transmission of Ideas in the Modern Organizational Environment" i B. Czarniawska og G. Sevon (red.): *Translating Organizational Change* Berlin: Walter de Gruyter

Nilsen, E. (2007): *Oversettelsens mikroprosesser: Om å forstå møtet mellom en global ide og lokal praksis som dekontekstualisering, kontekstualisering og nettverksbygging* Doktorgradsavhandling. Universitetet i Tromsø, Institutt for sttsvitenskap

Nordenbo, S.E., Allerup, P., Andersen, H. L., Dolin, J., Korp, H., Søgaaard Larsen, M. Olsen, R.V. Svendsen, M. M. , Tiftikci, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S (2009). *Pædagogisk bruk af test – Et systematisk review. I: Evidensbasen*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. DPU, Aarhus Universitet.

NOU 1976: 10 *Framtidig Yrkesutdanning*

NOU 1976: 31 *Yrkesutdanning i skole og arbeidsliv*

NOU 2002:10 *Førsteklasses fra første klasse.*

NOU 2003:16 *I første rekke NTNU v/ Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen (2009). Nasjonal prøve i regning 5. trinn 2008.*

NTNU v/ Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen (2009). *Nasjonal prøve i regning 8. trinn 2008*

OECD, Utdanningsdirektoratet og NIFU, STEP (2009): *OECD's internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS) Presentasjon av hovedresultater..*

OECD, 2005: *Formative Assessment. Improving Learning in Secondary Classrooms.*

Onderwijsraad. (2008). Education and open learning resources. Retrieved 02.03.09, from <http://www.onderwijsraad.nl/english/publications/2008>
Ot.prp.nr.55(2008-2009) Om lov om endringer i opplæringslova og privatskolelova

Richardsson G. (1999) *Svensk Utbildnings Historia - Skola och samhälle förr och nu* Lund, Studentlitteratur

Riksdagen, proposisjon 2008/09. 87”Tydligare mål och kunskapskrav – nya läroplaner för skolan” Stockholm

Riksdagen, prop 2008/09: 66. En ny betygsskala Stockholm

Ruud, M. (2007, 26.11). Fikk krav om å avskaffe nasjonale prøver i Danmark. *Utdanning*.

Røvik, K.A. (1998): *Moderne organisasjoner. Trender i organisasjonsteningen ved tusenårsskiftet..* Bergen: Fagbokforlaget

Sandberg, N og Aasen, P (2008): *Det nasjonale styringsnivået. Intensjoner, forventninger og vurderinger.* Delrapport 1 om evalueringen av Kunnskapsløftet. NIFU STEP, Oslo.

Sarjala, J. and Häkli E. (2008) *Finland jenseits PISA - Finlands Schulsystem und seine neuesten Entwicklungen*, Berlin, Berliner Wissenschafts Verlag. GMBH

Sivesind, K. (2009): *Juss + Ped = sant. Om felles nasjonalt tilsyn i Oslo og Akershus 2008* Acta didaktica 1/2009 Institutt for Lærerutdanning og Skoleutvikling, UiO

Skarheim, P (2008). I: Utdanningsdirektoratet: *Veileder for skoleiere og skoleledere. Nasjonale prøver – resultater og oppfølging.* (11.12.08).

Skaar, K og Viblemo, T. E. (2008): *Se den enkelte. Analyse av Elevundersøkelsen 2008.* Oxford Research.

SOU 2007/28: ”Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan”

St.m.nr. 28 (1998/99) Mot rikare mål

Stortingsmelding nr. 30 (2003 - 2004) Kultur for læring

Stortingsmelding nr.16 (2006 - 2007) ... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring

St.m.nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen

Stortingsmelding nr. 44 (2008 - 2009) Utdanningslinja

St.prp. nr. 1 Tillegg nr. 3 (2002-2003)

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). Using multivariate statistics. Pearson Education Inc., Boston.

Telhaug A.O.(1992) Norsk og Internasjonal Skoleutvikling, Oslo, Ad Notam gyldendal

Telhaug, A.O og Mediås O.A., (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger : fra statspietisme til nyliberalisme* Oslo : Abstrakt forlag

Telhaug, A. O., Mediås, O. A., & Aasen, P. (2006). The Nordic Model in Education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 245 - 283.

Tranøy, B.S og Ø.Østerud (red.) (2001) *Den fragmenterte staten - Reform, makt og styring*: Oslo: Gyldendal

Trope, Y., & Liberman, N. (2003). Temporal construal. *Psychological Review*, 110, 403-21.

Undervisningsministeriet, København: Konkurranssevneundersøkelsen 2009. (<http://www.folketinget.dk/doc.aspx?samling/20081/MENU/00000002.htm>)

Utbildningsministeriet: Tildelingsbrev for Skolverket for 2009.

Undervisningsministeriet (2008): *De nationale test*".

www.evaluering.uvm.dk

Universitetet i Bergen (2009). *Teknisk rapport og analyse av resultat frå Nasjonale prøvar i engelsk 2008*.

Universitetet i Oslo v/ Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (2009). *Den nasjonale prøven i lesing på 8. trinn, 2008.*

Universitetet i Stavanger v/ Nasjonalt lesesenter (2009). *Den nasjonale prøven i lesing på 5. trinn.*

Utdanningsdirektoratet (2009): *Forskriftsendring om individuell vurdering i kraft.*

Utdanningsdirektoratet (2009): *Brukerveiledning. Skoleporten. Version 1.6*

Utdanningsdirektoratet: Utdanningsspeilet 2006, Oslo, Utdanningsdirektoratet

Utdanningsdirektoratet (2008): *Utdanningsspeilet 2007 Analyse av grunnskole og videregående opplæring i Norge.*

Utdanningsdirektoratet (2009): *Utdanningsspeilet 2008. Tall og analyse av grunnopplæringen i Norge.*

Utdanningsdirektoratet (2008). *Hva måler nasjonale prøver?* Publiceret 13.05.08.

Utdanningsdirektoratet (2008): *Kartleggingsprøver: Lærerveiledningene på pålogget del.*

Utdanningsdirektoratet (2008): *Retningslinjer for gjennomføring av obligatoriske kartleggingsprøver på 2. årstrinn i regning/talforståelse og lesing i våren 2008.* (Versjon 26. marts 2008).

Utdanningsdirektoratet (2008). *Veileder for skoleeiere og skoleledere. Nasjonale prøver – resultater og oppfølging.* (11.12.08).

Utdanningsdirektoratet (2008). Utdanningsspeilet 2007: Analyse av grunnskole og videregåendeopplæring i Norge (2008). Lastet 28.09.2009 fra: http://udir.no/upload/Rapporter/Utdanningsspeilet_2007/US_2007.pdf

Vibe, N; Evensen, M og Hovdhaugen, E (2009): *Spørsmål til Skole-Norge. Tabellrapport fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere våren 2009.* NIFU STEP, Oslo.

Weiler, H. (1989). "Desentralisering og styring av utdanning – en øvelse i motsigelser?" i Granheim M., Lundgren U.P. & T.Tiller (red) *Utdanningskvalitet – styrbar eller ustyrilig? Om målstyring og kvalitetsvurdering av norsk skole*. Oslo: Tano

Internettkilder

(www.skolinspektionen.se)

(www.spsm.se).

Utbildningsministeriets presentasjon : <http://www.regeringen.se/sb/d/1467>

Riksdagens dokumenter:

<http://www.riksdagen.se/>

Udannelsesministeriet (www.uvm.dk)

Folketinget (www.folketinget.dk)

Skolestyrelsen (www.skolestyrelsen.dk)

Den finske riksdagen:

(<http://web.eduskunta.fi/Resource.phx/riksdagen/index.htx>)

Undervisningsministeriet (<http://www.minedu.fi/OPM/?lang=sv>)

http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html.

Manifest mot mobbing 2009–2010

(http://www.udir.no/upload/Satsningsomraader/MMM/manifest_bokmal_2009.pdf)

IT i utdanningen 1996-1999

IKT i norsk utdanning. Plan for 2000-2003,

Program for digital kompetanse 2004 – 2008.

Fou informasjon

Tittel:	Evaluering av det Nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnskolene
Prosjektnr	1275
Oppdragets tittel	Evaluering av det Nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnskolene del 1
Prosjektleder	Gro Kvåle
Forfattere:	Peter Allerup, Velibor Kovac, Gro Kvåle, Gjert Lanfaldt, Poul Skov
Oppdragsgiver:	Utdanningsdirektoratet
Rapport type:	FoU-rapport
Rapport nr.	8/2009
ISSN-nummer	0803-8198
ISBN-nummer	82-7602-128-8
4 emneord:	kvalitetsvurdering, kvalitetsutvikling, grunnskole, videregående